

Claudia-Carolin Streit

Gestützte Kommunikation im Handlungsfeld der Schule für Menschen mit einer geistigen Behinderung

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
(31. Januar 2008)

AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK

DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

NAME: Claudia-Carolin Streit

THEMA:

„Gestützte Kommunikation im Handlungsfeld der Schule für Menschen mit einer geistigen Behinderung“

THEMA VEREINBART MIT REFERENT

Herr Professor Dr. Dipl.-Psych. Dipl.-Päd. R. Trost

KOREFERENT

Herr Dr. phil. Dipl.-Psych. H. Sautter

„Kommunikation fällt in den gleichen Bereich wie Nahrung und Schutz. Sie ist lebenswichtig. Ohne Kommunikation wird das Leben wertlos.“

(Crossley/McDonald 1990, 29)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	VIII
1 Einleitung.....	1
2 Menschliche Kommunikation und ihre Bedeutung	3
2.1 Betrachtung der Begrifflichkeit.....	3
2.2 Die Bedeutung der Kommunikation	4
2.3 Die Entwicklung der Kommunikation	7
2.3.1 Die Entwicklung der Kommunikation unter regulären Bedingungen.....	7
2.3.2 Die Entwicklung der Kommunikation unter erschwerten Bedingungen.....	8
3 Unterstützte Kommunikation	10
3.1 Betrachtung der Begrifflichkeit ‚Unterstützte Kommunikation‘	10
3.2 Personenkreis.....	11
3.3 Unterstützende Kommunikationsformen.....	12
3.3.1 Körpereigene Kommunikationsformen.....	12
3.3.2 Externe Kommunikationsformen.....	13
4 Gestützte Kommunikation	14
4.1 Betrachtung der Begrifflichkeit ‚Gestützte Kommunikation‘	15
4.2 Die geschichtliche Entwicklung der Methode	16
4.3 Personenkreis.....	21
4.4 Hypothesen zur Wirkungsweise von ‚FC‘	23
4.4.1 Handlungsstörungen.....	24
4.4.2 Wahrnehmungsstörungen.....	25
4.4.3 Motorische Probleme	27
4.4.3.1 Niedriger (hypotoner) Muskeltonus	27
4.4.3.2 Hoher (hypertoner) Muskeltonus	28
4.4.3.3 Probleme bei der Isolation des Zeigefingers	28
4.4.3.4 Unwillkürliche Wiederholungen (Perseverationen)	29
4.4.3.5 Zittern (Tremor)	29
4.4.3.6 Muskelinstabilität	29
4.4.3.7 Proximale Instabilität	30
4.4.3.8 Gebrauch beider Hände	30

4.4.4	Fähigkeitskonzept und Selbstvertrauen.....	30
4.5	Die Technik des Stützens.....	31
4.5.1	Wichtige Hinweise	31
4.5.2	Die physische Stütze	33
4.5.3	Die psychische Stütze	33
4.5.3.1	Die emotionale Hilfestellung	34
4.5.3.2	Die verbale Hilfestellung.....	36
4.5.4	Verschiedene Formen des Stützens.....	36
4.6	Reduktion der Stütze	39
4.7	Materialien und Geräte	41
4.8	Die Anbahnung von ‚FC‘.....	42
4.8.1.1	Aufklärung über die Methode	43
4.8.1.2	Diagnostische Phase.....	44
4.8.1.3	Förderung der Kommunikation	44
4.9	Mögliche Auswirkungen von FC auf den Benutzer und sein Umfeld ..	47
4.9.1	Mögliche Auswirkungen auf den FC-Benutzer.....	47
4.9.2	Mögliche Auswirkungen auf das Umfeld des FC-Benutzers	52
4.9.3	Neues Verständnis von Behinderung	53
5	Kritische Auseinandersetzung mit der Methode.....	55
6	Zwischenfazit	58
7	Der Einsatz von ‚FC‘ im Unterricht.....	59
7.1	Die Sonnenhofschule in Schwäbisch Hall	62
7.1.1	‚Gestützte Kommunikation‘ bei Kindern und Jugendlichen in der Sonnenhofschule	63
7.2	Die Karl-Georg-Haldenwang Schule in Leonberg.....	67
7.2.1	‚Gestützte Kommunikation‘ bei Kindern und Jugendlichen der Karl-Georg-Haldenwang Schule	68
7.3	Die Berufsfachschule in Winnenden.....	71
7.3.1	‚Gestützte Kommunikation‘ in der Berufsfachschule in Winnenden	73
7.4	Erkenntnisse aus der Einsicht in die praktische Umsetzung von ‚FC‘ an den Schulen	77
8	Fazit und Ausblick	79
	Literaturverzeichnis.....	XLIII

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Was „Sprechen können“ und „Nicht sprechen können“ beinhaltet (Kristen 1994, 36f.)	5
Abb. 2: Ganzheitliches Entwicklungsmodell.....	6
Abb. 3: Personenkreis der	11
Abb. 4: Beispiele für nichtelektronische Kommunikationshilfen (Hüning- Meier/Pivit 2003, 03.012.001)	13
Abb. 5: Set für Getränke (Crossley/McDonald 1990, 59)	18
Abb. 6: Anne McDonald und Rosemary.....	18
Abb. 7: Isolierung des Zeigefingers	28
Abb. 8: Franz Uebelacker beim gestützten Schreiben. (Uebelacker 2006, 21).33	
Abb. 9: Das Stützen der Hand (Crossley 1997, 50)	37
Abb. 10: Die Unterstützung am Handgelenk (Crossley 1997, 95).....	37
Abb. 11: Die Stütze am Ellenbogen (Crossley 1997, 96)	38
Abb. 12: Die Unterstützung am Oberarm (Crossley 1997, 96).....	38
Abb. 13: Die Stütze an der Schulter (Crossley 1997, 96)	39
Abb. 14: Ohne Stütze (Crossley 1997, 95)	39
Abb. 15: Kommunikationstafel für den Mathematikunterricht (Griesshaber/ Tieck 2004)	41
Abb. 16: Kommunikationsstufenleiter (Crossley 1997, 57)	45
Abb. 17: Die Sonnenhof-Schule in Schwäbisch Hall.....	63
Abb. 18: Die Karl-Georg-Haldenwang Schule in Leonberg (http://www.haldenwangschule-leonberg.de).....	67
Abb. 19: Die Anbahnung und Differenzierung der Kommunikation an der Karl- Georg-Haldenwang Schule in Leonberg (Tieck u.a. 2006, 5)	71
Abb. 20: Aufbau der Berufsfachschule (Paulinenpflege Winnenden)	72

1 Einleitung

Der erste Mensch den ich gestützt kommunizieren sah, war ein Schüler in der Schule für Menschen mit geistiger Behinderung, in der ich für ein Jahr arbeitete. Dieser Schüler (N.) war damals 14 Jahre alt, sehr groß, kräftig gebaut und hatte auf mich eine befremdlich wirkende Art. In seinen Bewegungen kam er mir oft sehr ungestüm vor. Beispielsweise stieß er, wenn er auf sich aufmerksam machen wollte, mit einer enormen Kraft seinen Zeigefinger auf den Brustkorb. Sein Verhalten war häufig unangepasst und auffällig. Meine bis dahin sehr negativ geprägte Sichtweise über N. veränderte sich schlagartig, als ich eines Tages am Unterricht seiner Klasse zum Thema ‚Der Weltraum‘ teilnahm. Alle Schüler beteiligten sich rege an einem Gespräch, nur N. saß ganz ruhig auf einem Stuhl. Ich beobachtete die Lehrerin dabei, wie sie zu einem Schrank ging und ein Brett herausholte und ihm auf den Schoß legte. Sie fragte ihn, ob er auch etwas dazu sagen wolle. Ich kann mich noch gut daran erinnern, dass ich damals auf diese Frage innerlich sehr erstaunt reagiert habe, denn wie sollte jemand, der nicht sprechen kann, sagen was er über den Weltraum weiß, und vor allem: Was sollte N. über den Weltraum wissen? N. hob seine Hand, und die Lehrerin legte ihre Hand unter die seine. Immer wieder zeigte sein Zeigefinger auf das Brett auf seinem Schoß. Bis die Lehrerin sagte: „N. sagt, dass der Weltraum...“ Und in einem weiteren Satz: „Ich weiß nicht, ob das stimmt. Ich werde heute Abend mal nachschauen und es dir dann morgen sagen.“ Ich konnte nicht fassen, was ich da gehört hatte. Noch nie hatte ich einen Menschen auf diese Art kommunizieren sehen und konnte mir das auch nicht erklären. Erst recht nicht, weil N. etwas so spezifisches gesagt hatte, von dem nicht einmal die Lehrerin wusste, ob es den Tatsachen entspricht.

Im Laufe des Jahres habe ich N. oftmals gestützt kommunizieren sehen und zu ihm eine Verbindung aufbauen können. Im alltäglichen Umgang mit ihm durfte ich erfahren, was die ‚Gestützte Kommunikation‘ ist, und wie er anhand dieser Methode Begründungen für sein Verhalten, seine Gefühle, seine Wünsche und sein umfangreiches Wissen äußern und sich anderen Menschen mitteilen kann. Auch mich konnte N. mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘ von seinem Charakter und seiner Persönlichkeit beeindrucken, so dass die behinderungsspezifischen Merkmale, die mich zu Beginn meiner Arbeit so abgeschreckt hatten,

mit der Zeit zu Nebensächlichkeiten wurden. Die Arbeit in der Schule und im Heimbereich dieser Einrichtung sowie der Kontakt zu Menschen mit einer geistigen Behinderung verdeutlichten mir, wie oft Menschen aufgrund ihrer Wirkung auf andere und ihres äußerlichen Erscheinungsbilds einem Stigma unterliegen und von anderen dementsprechend behandelt werden. Die ‚Gestützte Kommunikation‘, wie auch andere Methoden aus dem Spektrum der ‚Unterstützten Kommunikation‘, können Menschen ein selbstbestimmtes Leben und Partizipation in der Gesellschaft ermöglichen, indem sie diese zur Äußerung von Gedanken, Bedürfnissen, Wünschen und Wissen befähigen. Dies ist für mich ein Anlass, mich mit Methoden der ‚Unterstützten Kommunikation‘ auseinanderzusetzen.

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ zu erläutern, um anschließend die Umsetzung der Theorie in die Praxis darstellen und anhand dreier von mir besichtigter Schulen aufzeigen zu können. Zu Beginn der Arbeit möchte ich auf die Bedeutung der Kommunikation eingehen. Anschließend werde ich den Personenkreis von Menschen, die nicht über die Lautsprache kommunizieren, näher betrachten und Methoden der ‚Unterstützten Kommunikation‘ beleuchten. Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘. Im Folgenden möchte ich sowohl auf deren Entstehungsgeschichte, als auch auf Hypothesen zur Wirkungsweise von ‚FC‘ und die ihr zugrunde liegende Technik näher eingehen. Zusätzlich erscheint es mir wichtig, die Auswirkungen auf die Benutzer dieser Methode, deren Umfeld und die Gesellschaft näher zu betrachten. Im fünften Kapitel werde ich die konträren Ansichten über die „Gestützte Kommunikation“ darstellen. Unter Einbeziehung der von mir in der Schulpraxis gewonnenen Erfahrungen und den von mir durchgeführten Interviews werde ich abschließend auf die Möglichkeiten zur Umsetzung der Methode in Schulen für Menschen mit einer geistigen Behinderung eingehen.

Aus Gründen der vereinfachten Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit vorzugsweise die maskuline Form verwendet. Trotzdem sollen Personen weiblichen Geschlechts ebenso miteinbezogen sein.

2 Menschliche Kommunikation und ihre Bedeutung

Um sich mit Methoden aus dem Spektrum der ‚Unterstützten Kommunikation‘ auseinandersetzen zu können, bedarf es einer genaueren Betrachtung des Kommunikationsbegriffs. Anschließend soll die Bedeutung der Kommunikation für den Menschen und dessen Entwicklung dargestellt werden.

2.1 Betrachtung der Begrifflichkeit

Der Begriff Kommunikation leitet sich von dem lateinischen Verb „communicare“ ab, das mit „gemeinschaftlich tun“ und „mitteilen“ übersetzt wird (vgl. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 2000).

Es existieren sehr viele unterschiedliche Definitionen des Begriffs Kommunikation. Diese reichen von einer sehr eng gefassten Auffassung der Begrifflichkeit bis zu einer sehr offenen Definition des Kommunikationsbegriffs. Klöpfer fasst den Begriff vergleichsweise eng, indem er die Kommunikation als einen Teilbereich des menschlichen Handelns definiert, welche bestimmte Zwecke anstrebt und dem Ziel der Verständigung dient (vgl. Klöpfer 1978 zit. nach Adam 1993, 7). Novak definiert den Begriff der Kommunikation offener. Für ihn ist jedes Verhalten, welches einen Beziehungsaufbau zwischen Menschen und seinen Erhalt ermöglicht, durch Kommunikation und Interaktion gekennzeichnet (vgl. Novak u.a.1987, zit. nach Eichel 2001, 36). Eine sehr weit gefasste Definition der Kommunikation stammt von Watzlawick, welcher jegliches menschliche Verhalten als Kommunikation begreift. Er konstatiert, dass

„das ‚Material‘ jeglicher Kommunikation keineswegs nur Worte sind, sondern auch alle paralinguistischen Phänomene (wie z.B. Tonfall, Schnelligkeit oder Langsamkeit der Sprache, Pausen, Lachen und Seufzen), Körperhaltung, Ausdrucksbewegungen (Körpersprache) usw. innerhalb eines bestimmten Kontextes umfaßt – kurz, Verhalten jeder Art. [...] Man kann sich nicht nicht verhalten. Wenn man also akzeptiert, daß alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungsscharakter hat, d.h. Kommunikation ist, so folgt daraus, daß man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht nicht kommunizieren kann“ (Watzlawick u.a.2000, 51).

Hieraus kann abgeleitet werden, dass sowohl sprachliche Äußerungen als auch non-verbale Elemente bei einem Definitionsversuch berücksichtigt werden müssen. Kommunikation ist also nicht mit dem Begriff der Lautsprache gleichzusetzen. Alle Menschen kommunizieren. Dies machen sie nicht nur mit Hilfe

der Lautsprache, sondern auch mit Hilfe anderer Kommunikationsformen, beispielsweise durch Blickkontakt, mit Gebärden, Bewegungen, aufgrund ihrer Mimik und Gestik, mit Tätigkeiten und vielem mehr. Diese Formen der Kommunikation werden bewusst und unbewusst eingesetzt, erhalten aber für Menschen, die nicht über die Lautsprache kommunizieren können, eine besondere Bedeutung.

Deshalb möchte ich mich im Rahmen dieser Arbeit an dem von Watzlawick definierten Kommunikationsbegriff orientieren.

2.2 Die Bedeutung der Kommunikation

Merten (1977, zitiert nach Bundschuh/Basler-Eggen 2000, 27) weist dem Begriff der Kommunikation folgende Eigenschaften zu:

- „ - Kommunikation stiftet und erhält soziale Beziehungen, ist soziale Beziehung und ist auch Folge sozialer Beziehungen.
- Kommunikation ist Voraussetzung für alle höheren sozialen Prozesse.
- Kommunikation stiftet Gemeinsamkeit, ist Gemeinsamkeit und ist die Folge der Gemeinsamkeit.
- Interaktion hat immer auch kommunikative Bezüge.“

Aus diesen Zuschreibungen wird deutlich, welche große Bedeutung der Kommunikation zuteil wird. Sie ist ein Charakteristikum menschlicher Beziehungen und unterstützt Menschen im Aufbau derselben zu anderen Personen. Sie wird als Voraussetzung für alle sozialen Prozesse angesehen und fördert die Teilhabe eines Menschen an der Gesellschaft. Deshalb kann festgehalten werden, dass für kommunikationsbeeinträchtigte Menschen die Gefahr der gesellschaftlichen Isolation bestehen kann.

Watzlawick (2000) stellt den Beziehungsaspekt als eine grundlegende Eigenschaft der Kommunikation dar. Er verweist darauf, dass jede kommunikative Situation sowohl einen Inhalts-, als auch einen Beziehungsaspekt beinhaltet und eine positiv verlaufende Kommunikation nicht nur von den Äußerungen der mitteilenden Person abhängig ist, sondern auch von dem Verständnis der empfangenden Person.

Auch Adam (1993) unterstreicht die hohe Bedeutung der Kommunikation für den Menschen, indem sie auf vier Aspekte, welche den Gebrauch von Kommunikationsmitteln erläutern, hinweist. Als ersten Punkt nennt sie die Bedeutsamkeit der Kommunikation im Hinblick auf die kognitive Entwicklung eines Men-

schen. Sie stellt fest, dass ein Mensch mit Hilfe seiner Kommunikationsformen sein Handeln reflektieren und sich so kognitiv weiterentwickeln kann. Relevant ist Kommunikation weiterhin im Hinblick auf die Aneignung kultureller Eigenheiten der jeweiligen Gesellschaft. Als eine Folge der Anwendung von Kommunikationsmitteln kann laut Adam die Zugehörigkeit zu einer Gruppe konstatiert werden. Zusätzlich betont sie die Notwendigkeit der Anwendung von Kommunikationsmitteln, um selbst etwas in der Umwelt bewirken und diese zu kontrollieren zu können (vgl. Adam 1993).

Kristen (1994) konkretisiert die oben aufgeführte Bedeutung der Kommunikation, indem sie die Funktionen der Sprache den Folgen des nicht-sprechen-Könnens gegenüber stellt (vgl. Abb.1).

<p>„Sprechen können“ beinhaltet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Gefühle benennen können <input type="checkbox"/> Personen benennen können <input type="checkbox"/> nähere Begleitumstände beschreiben können <input type="checkbox"/> Bedingungen benennen können, unter denen etwas geschieht <input type="checkbox"/> Gründe nennen können, warum etwas geschieht <input type="checkbox"/> Zwecke nennen können, zu denen etwas geschieht <input type="checkbox"/> Zeiten, Situationen und Orte nennen können <input type="checkbox"/> Folgen nennen können, die eintreten <input type="checkbox"/> Fragen stellen können 	<p>„Sprechen können“ ist mit folgenden Erfahrungen verbunden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Erfahrungen des Verstandenwerdens <input type="checkbox"/> Erfahrungen der Umweltbeeinflussung und Lebensgestaltung <input type="checkbox"/> Erfahrungen der Selbstdarstellung 	<p>„Nicht Sprechen können“ beinhaltet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> reduzierte Informationen über Gefühle, Personen <input type="checkbox"/> reduzierte Erfahrungen von Orten, Bedingungen, nähere Begleitumstände, Gründe, Zwecke, Zeiten, folgen und Situationen nennen können 	<p>„Nicht Sprechen können“ ist mit folgenden Erfahrungen verbunden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> reduzierte Erfahrungen von Verstandenwerden <input type="checkbox"/> reduzierte Erfahrungen von Umweltbeeinflussung und Lebensgestaltung <input type="checkbox"/> reduzierte Erfahrung von Selbstdarstellung <input type="checkbox"/> Erfahrungen von extremer Abhängigkeit und Ausgeliefertsein
--	--	--	---

Abb. 1: Was „Sprechen können“ und „Nicht sprechen können“ beinhaltet (Kristen 1994, 36f.)

Diese Darstellung verdeutlicht, dass sich für nicht-sprechende Menschen in alltäglichen Lebensbereichen Nachteile bei der Partizipation und Mitbestimmung ergeben können.

Fröhlich und Haupt stellen die Kommunikation als einen von sieben Entwicklungsbereichen einer ganzheitlichen Entwicklung des Menschen dar (vgl. Abb. 2). Neben den Entwicklungsbereichen Wahrnehmung, Bewegung, Sozialerfahrung, Kognition, Körpererfahrung und Gefühle stellt die Kommunikationsfähigkeit ein weiteres wichtiges Element der menschlichen Entwicklung dar. Das Modell zeigt auf, dass keiner dieser Entwicklungsbereiche als isoliert angesehen werden kann. Sie sind eng miteinander verbunden und können somit nicht für sich allein betrachtet werden. So stehen die Kommunikation und deren Entwicklung „immer auch in engem Zusammenhang mit anderen Entwicklungs-

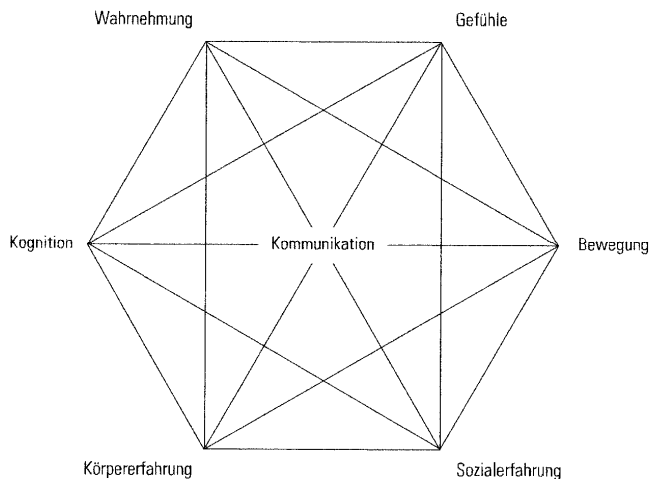


Abb. 2: Ganzheitliches Entwicklungsmodell
(Fröhlich 1989 zitiert nach Bundschuh/ Basler-Eggen 2000, 27)

bereichen [...]. Es handelt sich stets um eine wechselseitige Beeinflussung und eine komplexe Vernetzung“ (Kristen 1994, 34)

Ferner geht aus dem Schaubild hervor, dass eine Veränderung in einem dieser sieben Gebiete Rückwirkungen auf die Entwicklung der anderen Bereiche hat. Es lässt sich

daraus ableiten, dass eine Förderung der Kommunikationsfähigkeit zusätzlich positive Effekte für die Entwicklung der anderen sechs Bereiche haben kann. Umgekehrt muss aber auch beachtet werden, dass ein Kind, welches sich nicht oder nur spärlich kommunikativ verständlich machen kann, zusätzlich zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit eine Förderung in den anderen Entwicklungsbereichen benötigt (vgl. Köster/Schwager 2002).

Bundschuh/Basler-Eggen (2000) weisen darauf hin, dass jeder Mensch aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungen in diesen Bereichen eine eigene Persönlichkeit ausbildet, die sich von anderen unterscheidet. Deshalb ist es wichtig, dass miteinander kommunizierende Menschen sowohl eine Toleranz gegenüber einer für sie nicht verständlichen Äußerung erlernen, als auch ein Durchsetzungsvermögen entwickeln, das ihnen in ihrer freien Meinungsäußerung hilft. In einem Verweis auf Meyer-Drawe (1984, zit. nach Bundschuh/Basler-Eggen, 27) wird festgehalten: „Kommunikation bedeutet also nicht eo ipso Verstehen des Anderen, sondern auch Aushalten von Fremdheit und Durchsetzen von Eigenheit.“

Der Kommunikation kommt in der Entwicklung eines Menschen zu einer eigenen Persönlichkeit eine große Bedeutung zu. Sowohl die Selbstverwirklichung eines Menschen als auch das alltägliche Leben werden durch die Möglichkeit zur Kommunikation erleichtert. McDonald stellt fest, dass die Kommunikation

als gleichbedeutend mit anderen menschlichen Grundbedürfnissen angesehen werden muss (vgl. Crossley/McDonald 1990). Auch Wilken (2002, 1) sieht menschliche Kommunikation als ein Grundbedürfnis an, welches „subjektiv für Lebensqualität von entscheidender Bedeutung“ ist.

Birger Sellin (2001, 82) verdeutlicht die für ihn große Bedeutung der Kommunikationsfähigkeit mit den Worten:

„auch ein stummer will sich artikulieren
auch er hat ein recht auf sprache
ohne sprache sind wir tote isolierte ausgestoßene apparaturen
eine wichtige arbeit
stummen die sprache zu bringen.“

2.3 Die Entwicklung der Kommunikation

2.3.1 Die Entwicklung der Kommunikation unter regulären Bedingungen

Bereits Säuglinge verfügen über ein Interesse an der Kommunikation und die Fähigkeit, mit ihrer Umwelt in Kontakt zu treten und zu interagieren. Über verschiedene Formen der Kommunikation treten sie zu ihrer Umwelt in Beziehung. Bereits in diesem frühen Lebensalter verfügen sie durch Gestik, Mimik, ihr Verhalten oder ihre Stimmlage über die Fähigkeit, ihren Bezugspersonen Bedürfnisse und Stimmungen zu vermitteln. Das soziale Umfeld des Säuglings erlernt, die kommunikativen Signale zu deuten. Vor allem die primären Bezugspersonen orientieren sich an den Anliegen des Kindes und seiner Entwicklung. Sie kommunizieren also mit dem Kind, indem sie auf dessen Verhalten reagieren. Allerdings ist die Eltern-Kind-Kommunikation auch im Säuglingsalter nicht eindimensional, da auch das Kind auf seine Eltern reagiert. Eltern sprechen mit ihrem Kleinkind oft in vereinfachter Sprache und unterlegen diese mit einer besonderen Mimik oder Gestik. Oftmals imitieren sie dabei ihr Kind und zeigen damit möglicherweise unbewusst, dass sie es sehr gerne haben und dessen Verhalten oder Art der Kommunikation verstehen und als positiv empfinden. Elterliche Reaktionen auf Verhaltensweisen und eine angemessene Befriedigung von Bedürfnissen verdeutlichen dem Kleinkind, dass es erfolgreich kommunizieren kann. Die Kinder erleben sich also als Verursacher eines bestimm-

ten Verhaltens ihrer Bezugspersonen und werden dadurch motiviert, ihre Kommunikation beizubehalten und weiterzuentwickeln. Kristen (1994, 35) kommt zu der Ansicht, dass „die Abstimmung des elterlichen Verhaltens auf die kindliche Aufmerksamkeitsrichtung und deren Anpassung an die wachsenden Fähigkeiten des Kindes [...] die Gesamtentwicklung des Kindes in allen Entwicklungsbereichen“ fördern.

Im Laufe dieser Entwicklung werden sich die Kinder zunehmend über die Funktion der Sprache bewusst. Sie erkennen, dass sie aufgrund verbaler Äußerungen Aufmerksamkeit erlangen und Kontakt zu anderen Menschen aufnehmen können. Kristen hebt hervor, dass der Sprache beim Einordnen von Alltagserfahrungen und bei der Erlangung eines gesteigerten Abstraktionsniveaus eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Kristen 1994). Zugleich ermöglichen sprachliche Äußerungen die Darstellung der eigenen Person und dienen so der Findung der eigenen Persönlichkeit und des Gewinnens von Selbstbewusstsein.

2.3.2 Die Entwicklung der Kommunikation unter erschwerten Bedingungen

Bei vielen Menschen mit einer angeborenen Behinderung sind die Fähigkeiten zur Kommunikation teilweise schon von Geburt an beeinträchtigt (vgl. Kristen 1994; Bundschuh/Basler-Eggen 2000). Außerdem kann der Umfang einer Behinderung großen Einfluss auf die Mitteilungsmöglichkeiten des Menschen nehmen.

Als mögliche Ursachen für den meist verzögerten Spracherwerb von Menschen mit einer Behinderung können laut Wilken (2002, 6) „Störungen des Sehens und Hörens sowie Wahrnehmungsschwächen in visuellen, auditiven, taktilen und kinästhetischen Bereichen, die eine bedeutungsbezogene Verarbeitung von Informationen erschweren und Erfahrung und Lernen in spezifischer Weise verändern können“ angesehen werden.

Motorische Beeinträchtigungen eines Menschen können diesen beispielsweise daran hindern, sich mit Hilfe seiner Mimik und Gestik mitzuteilen. Wenn diese Artikulationsformen eingeschränkt oder verändert sind, fällt es den Beziehungspersonen dieser Menschen häufig schwer, die Bewegungen oder das Verhalten der beeinträchtigten Personen zu deuten. Körperbehinderten Menschen können auch die situativen Bedeutungen eines Geräusches vorenthalten bleiben, wenn

sie sich einer Geräuschquelle nicht zuwenden können (vgl. Kristen 1994; Köster/Schwager 2002).

Zusätzlich verfügen einige Menschen über ein eingeschränktes Repertoire an Lauten mit Hilfe derer sie sich ihren Mitmenschen mitteilen können.

Ein weiterer kommunikationsbeeinträchtigender Faktor, der mit einer Behinderung einhergehen kann, ist eine eingeschränkte Koordinationsfähigkeit der Blickrichtung. Das Umfeld der jeweiligen Person kann deshalb nur unter erschwerten Bedingungen ausfindig machen, auf was der Mensch seine Aufmerksamkeit richtet.

Aufgrund der exemplarisch aufgezeigten erschwerten Bedingungen kann die Eltern-Kind-Kommunikation durch Missverständnisse und Frustration geprägt sein. Die Eltern eines behinderten Säuglings können beispielsweise bei der Deutung von Signalen Probleme haben und deshalb nicht angemessen auf Äußerungen reagieren. Dies kann zur Folge haben, dass ein Kind mit Behinderung wenig Rückmeldung der Eltern und anderer Bezugspersonen bekommt und daher die Erfahrung, die Umwelt mit Hilfe verschiedener Kommunikationsformen beeinflussen zu können, nicht ausreichend machen kann. Aufgrund einer negativen Wechselwirkung erfahren die in ihrer Kommunikation eingeschränkten Kinder möglicherweise zudem eine unzureichende Bedürfnisbefriedigung durch ihre Bezugspersonen.

Im Vergleich zu Gleichaltrigen verfügen Menschen mit einer Behinderung teilweise über ein eingeschränktes Alltagswissen. Kristen (1994) stellt fest, dass diese Tatsache möglicherweise auf eine unterschiedliche Beschäftigung mit Dingen des Alltags zurückzuführen ist. Aufgrund der Behinderung werden Kinder oft nicht mit Themen konfrontiert, die bei einem Kind ohne Behinderung angesprochen werden. Kinder mit Behinderung haben beispielsweise oftmals nicht die Möglichkeit sich mit Gegenständen zu beschäftigen, welche im Anschluss an eine Aktivität als mögliches Gesprächsthema dienen können. Die elterliche Kommunikation mit dem Kleinkind über einen Themenbereich, der dessen Interesse geweckt hat, entfällt somit. Kristen (ebd.) warnt hierbei vor der Folge einer Unerfahrenheit des Kindes gegenüber seiner dinglichen Umwelt. Zusätzlich können diese Kinder weniger Wertschätzung durch andere Personen erfahren. Sie erleben häufiger die Grenzen ihrer Kommunikationsfähigkeit und

somit auch ihres Handelns. Unter den aufgezeigten Umständen fällt es schwer ein eigenes Selbstbild zu entwickeln.

Diese Einschränkungen können mit unerfüllten Bedürfnissen einhergehen, was zu Aggressionen, Ängsten und Frustrationen und letztlich zu einer Resignation auf Seiten des Kindes und der Bezugspersonen führen kann (vgl. Kristen 1994). Das ‚Ganzheitliche Entwicklungsmodell‘ nach Fröhlich (Kapitel 2.2, Abb. 2) veranschaulicht, dass sich eine Verzögerung des Spracherwerbs eines Kindes negativ auf die Entfaltung anderer Entwicklungsbereiche auswirken kann. Deshalb liegt eine zentrale Aufgabe frühkindlicher Förderstellen und der unterschiedlichen Bildungsanstalten darin, kommunikationsbeeinträchtigten Menschen geeignete Hilfen anzubieten.

3 Unterstützte Kommunikation

Nicht alle Menschen verfügen über die Möglichkeit sich mit Hilfe der Lautsprache auszudrücken. Somit sind diese oftmals auf andere Kommunikationswege angewiesen. In diesem Kapitel sollen die Begrifflichkeit, der Personenkreis und die Formen der ‚Unterstützten Kommunikation‘ dargestellt werden.

3.1 Betrachtung der Begrifflichkeit ‚Unterstützte Kommunikation‘

Die ‚Unterstützte Kommunikation‘ (UK) ist ein Ansatz zur Förderung der Kommunikation von Menschen, die nicht oder eingeschränkt kommunizieren können. Der Begriff ‚Unterstützte Kommunikation‘ ist ein „Oberbegriff für alle pädagogischen bzw. therapeutischen Maßnahmen, die eine Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten bei Menschen ohne Lautsprache bezwecken“ (Kristen 1994, 15). ‚Unterstützte Kommunikation‘ ist der deutsche Ausdruck für ‚Augmentative und Alternative Communication‘ (AAC), was mit „sprachergänzende und sprachersetzende Kommunikation“ übersetzt werden kann (Münster 2003, 35).

Augmentative Kommunikationsstrategien werden bei Menschen eingesetzt, die sich aufgrund ihrer Behinderung nicht oder nur sehr schwer verständlich sprachlich ausdrücken können. Alternative Kommunikationsformen ersetzen die Lautsprache eines Menschen.

Um die Lautsprache eines Menschen zu ergänzen, werden mit diesem aug-

mentative Kommunikationsformen erarbeitet. Der Einsatz ergänzender Kommunikationsstrategien soll eine effektivere Kommunikation sowie ein besseres Verstehen der Sprache ermöglichen. Dabei werden die vorhandenen Fähigkeiten der jeweiligen Personen ausgenutzt und durch zusätzliche Möglichkeiten erweitert (vgl. Braun 2003). Sowohl Alternative als auch Augmentative Kommunikation bedienen sich der gleichen Strategien und Hilfsmittel.

Primäres Ziel der ‚Unterstützten Kommunikation‘ ist es, für jeden in der Kommunikation eingeschränkten Menschen ein aus verschiedenen Kommunikationsformen bestehendes und auf die jeweilige Person abgestimmtes Kommunikationssystem zu entwickeln. Dabei orientiert sich die Förderung des Menschen nicht ausschließlich an dessen Lautsprache. Wilken (2002) weist darauf hin, dass bei der Auswahl einer oder mehrerer Kommunikationsformen für einen Menschen sowohl dessen Bedürfnisse und Interessen, als auch der Anspruch auf

Selbstbestimmung
berücksichtigen

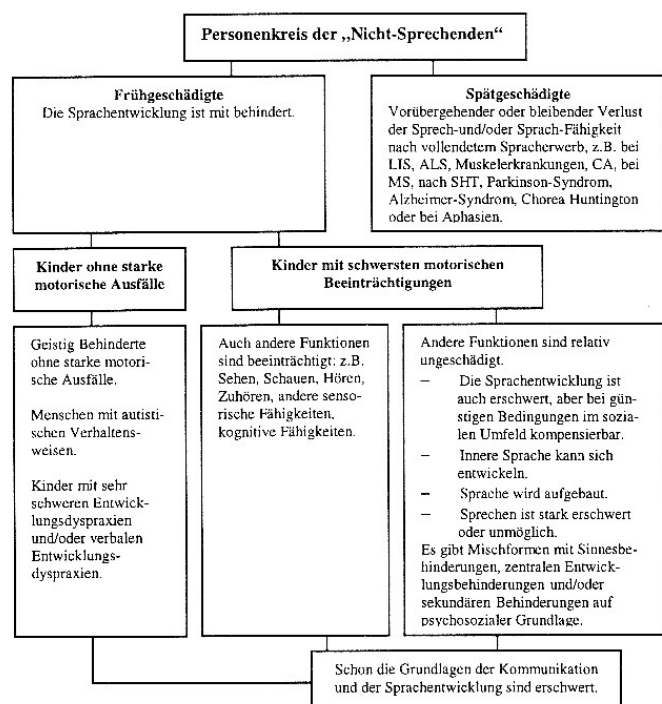
Abb. 3: Personenkreis der „Nicht-Sprechenden“ (Kientop u.a. 2002, 120)

und Würde zu
sind.

Der Zeitraum über den ein Mensch unterstützt kommuniziert ist sehr unterschiedlich. Verschiedene Maßnahmen können als ständige Hilfe notwendig sein, oder nur als Hilfestellung zum Spracherwerb benutzt werden (vgl. Kristen 1994)

3.2 Personenkreis

Der Personenkreis der Menschen, die sich nicht oder für



andere Menschen schwer verständlich ausdrücken können, ist sehr heterogen. Er umfasst einerseits Menschen, deren Beeinträchtigung der Sprache durch eine frühkindliche Schädigung zu erklären ist. Andererseits Personen, die nach vollendetem Spracherwerb ihre Sprachfähigkeit aufgrund einer Erkrankung, wie zum Beispiel Muskelerkrankungen, Parkinson, Alzheimer, etc., verlieren. Die Gruppe der Menschen, deren Sprachentwicklung aufgrund einer frühkindlichen Schädigung beeinträchtigt ist, umfasst sowohl Menschen mit als auch ohne motorische Beeinträchtigungen. Kientop u.a. (2002) teilen der erstgenannten Gruppierung Menschen mit einer geistigen Behinderung ohne starke motorische Einschränkungen, Menschen mit autistischen Verhaltensweisen und Menschen mit schweren Sprachentwicklungsbehinderungen zu. Abbildung 3 verdeutlicht, dass der Personenkreis der Menschen, welchen mit Hilfe unterschiedlicher Mittel Kommunikation erleichtert werden soll, sehr heterogen ist. Dies betrifft auch die Ursachen für die beeinträchtigte Kommunikationsfähigkeit (vgl. Kientop u.a. 2002, Kristen 1994).

3.3 Unterstützende Kommunikationsformen

Unterstützende Kommunikationsformen können in körpereigene und externe Kommunikationsformen eingeteilt werden. Bei den Möglichkeiten der externen Kommunikationsformen lassen sich nochmals zwei Gruppen unterscheiden: die elektronischen und die nichtelektronischen Hilfsmittel.

3.3.1 Körpereigene Kommunikationsformen

Alle Kommunikationsformen, welche durch den eigenen Körper beeinflusst werden oder durch diesen Ausdruck finden, werden als körpereigene Kommunikationsformen bezeichnet. Hierzu zählen beispielsweise Blickbewegungen, die Atmung eines Menschen, lautsprachliche Äußerungen und alternative Zeichen des Körpers für bestimmte Ausdrücke (Ja-Nein-Zeichen per Augenbewegung). Gebärden oder das Fingeralphabet werden als kompensierende Kommunikationsformen bezeichnet und ebenfalls dem Bereich der körpereigenen Kommunikationsformen zugeordnet (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 1998).

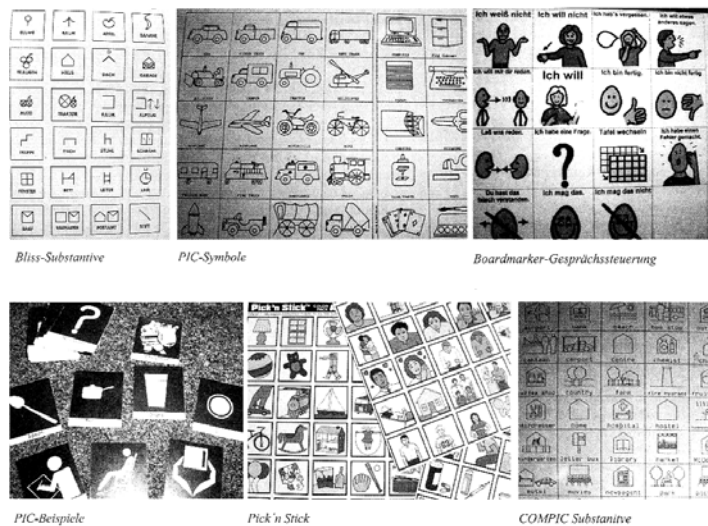
Ein großer Vorteil in der Anwendung von körpereigenen Kommunikationsformen besteht in ihrer örtlichen Unabhängigkeit und Flexibilität. Eine spontane

und schnelle Verständigung wird ermöglicht. Körpereigene Kommunikationsformen werden deshalb häufig im Alltag mit nahe stehenden Bezugspersonen verwendet. Allerdings handelt es sich hierbei oftmals um Signale und Ausdrucksformen, deren Verständnis einer fremden Person schwer fallen kann. Hieraus können sich Nachteile ergeben. Zusätzlich ist eine Formulierung komplexerer Sachverhalte mit Hilfe körpereigener Kommunikationsformen schwierig, weshalb eine Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit durch externe Kommunikationsformen als sinnvoll erachtet wird (vgl. Issac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.).

3.3.2 Externe Kommunikationsformen

Nichtelektronische und elektronische Kommunikationshilfen werden als externe Kommunikationsformen bezeichnet.

Der Bereich der nichtelektronischen Kommunikationshilfen umfasst Objekte, Fotos,



Bildsymbole oder Buchstaben (siehe Abb. 4) Die Fotos und Bildsymbole können beispielsweise in Kommunikationsbüchern oder auf anderen Gegenständen abgebildet sein. Ein großer Vorteil dieser Kommunikationshilfen liegt in ihrer individuell anpassbaren Form. Zusätzlich sind nichtelektronische Hilfsmittel relativ einfach herzustellen, preiswert und gut transportierbar. Die Bedeutung von Symbolen kann hierbei in schriftlicher Form erläutert werden, was ein Verstehen der Äußerungen von fremden Personen gewährleistet. Dies schränkt den Interpretationsrahmen einer Aussage ein. Ein Nachteil der nichtelektronischen Hilfsmittel besteht in der Abhängigkeit der kommunizierenden Person von ihrem Interaktionspartner, dessen Aufmerksamkeit abwechselnd auf die unterstützte kommunizierende Person und das Hilfsmittel gerichtet werden muss. Zusätzlich sind die Möglichkeiten ein Gespräch zu

Abb. 4: Beispiele für nichtelektronische Kommunikationshilfen (Hüning-Meier/Pivitt 2003, 03.012.001)

steuern und dessen Inhalte zu bestimmen gering.

Computer und Kommunikationsgeräte, welche entweder über Tasten oder über einen Schalter bedient werden können, werden als elektronische Kommunikationshilfen bezeichnet. Eine Voraussetzung zur Nutzung dieser Hilfen ist, dass die Person über mindestens eine bewusst einsetzbare Körperbewegung verfügt. Auch die elektronischen Kommunikationshilfen können über Bilder, Symbole oder Buchstaben bedient werden. Zusätzlich verfügen die Geräte häufig über eine Sprachausgabe. Elektronische Kommunikationshilfen ermöglichen dem Benutzer eine relativ freie Kommunikation. Er ist nicht mehr unbedingt auf die Hilfestellung einer anderen Person angewiesen. Aufgrund der Sprachausgabe hat der in der Lautsprache eingeschränkte Mensch die Möglichkeit sich so zu äußern, dass ihn jeder hört. Nachteile der elektronischen Hilfsmittel liegen in deren Störanfälligkeit, ihrer oftmals komplizierten Handhabung und die teilweise hohen Kosten eines solchen Gerätes (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 1998).

4 Gestützte Kommunikation

„tod fc nie sein wird [...] junges Mädchen bin nun 3 harte jahre niemehr stumm. kunststück fc nicht ist. jeder kann es lernen. zweifler müssen mal probieren [...] hoffe oje bald ohne stütze schreiben kann. honig bin nun für daddy und mom. hoffe nur mom geduldig ist noch lunte rieche lange. jodle bin nun ganz rebecca vor freude. [...] jodle darf nun immer fc mit mom und anderen machen. [...] uia nur erstesmal davor große angst hand darf selber zeigen buchstaben habe. [...] jahre nur stumm war. [...] jubel fc ertrage nun gut. erstesmal grosses arges glück empfinden kann. [...] lehrer zartes fc versagte nie. [...] auja daddy fc gut kann. freundin gute fc gut kann. leute viele mit mir schreiben. [...] lumpig nie kann reden. kann note 6 nur lallen. [...] jodle bin fc dankbar. himmlisch gabe hand nie habe selbst zu zeigen gezielt auf buchstaben kann üben juchu. glaubt bitte ich schreibe selber“ (Klein 2003, 44f.).

Im vierten Kapitel wird die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ erläutert. Zu Beginn soll die Entstehungsgeschichte dargestellt werden. Anschließend wird der Personenkreis näher erläutert. Hypothesen zur Wirkungsweise dieser Methode und verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten stellen einen weiteren Schwerpunkt dar. Zusätzlich soll eine Möglichkeit zur praktischen Umsetzung der Methode aufgezeigt und Auswirkungen auf die Benutzer und deren Umfeld dargestellt werden.

4.1 Betrachtung der Begrifflichkeit ‚Gestützte Kommunikation‘

Die Methode der ‚Facilitated Communication‘ (FC), was wörtlich mit erleichterter oder unterstützter Kommunikation übersetzt werden kann, wird im Deutschen als ‚Gestützte Kommunikation‘ bezeichnet. ‚FC‘ ist eine alternative Kommunikationsmethode aus dem Spektrum der ‚Unterstützten Kommunikation‘ (vgl. Nagy 1993, Bundschuh/Basler-Eggen 2000). Bei der ‚Gestützten Kommunikation‘ bekommt ein Mensch mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen durch eine andere Person physische, psychische und verbale Hilfestellungen, damit dieser auf Bilder, Symbole oder Buchstaben zeigen und sich somit mitteilen kann. Die betreffende Person wird hierbei beispielsweise an der Hand, am Handgelenk, am Ellenbogen oder an der Schulter gestützt.

‚FC‘ stellt keine Therapie- oder Heilmethode dar, sondern ist eine heilpädagogische Trainingsmethode (vgl. Bundschuh/Basler-Eggen 2000). In der Fachliteratur werden die Begriffe ‚Facilitator‘ oder ‚Stützer‘ für die stützende Person und für die gestützte Person ‚FC-Schreiber‘ oder ‚FC-Benutzer‘ verwendet. Auf diese Begrifflichkeiten werde ich auch in den folgenden Kapiteln zurückgreifen.

Da die Entstehung der Methode ‚Facilitated Communication‘ stark mit der gemeinsamen Geschichte und Arbeit von Anne McDonald und Rosemary Crossley in Verbindung gebracht wird, werde ich diese zu Beginn des folgenden Kapitels näher erläutern. Alle wiedergegebenen Informationen stammen aus dem Buch „Annie – Licht hinter Mauern“, welches die beiden genannten Autorinnen gemeinsam geschrieben haben (vgl. Crossley/McDonald 1990).

Anschließend soll die Weiterentwicklung und die Verbreitung der Methode dargestellt werden.

4.2 Die geschichtliche Entwicklung der Methode

Zu Beginn der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts entwickelt Rosemary Crossley in der Arbeit mit Anne McDonald die Methode der ‚Facilitated Communication‘ (FC).

Anne McDonald, eine Frau mit Zerebralparese, lebt zu diesem Zeitpunkt im St.Nicholas Hospital, einer Einrichtung für Menschen mit Behinderung, in Melbourne. Damals ist sie 14 Jahre alt. Crossley arbeitet als Assistentin einer Ausbildungsleiterin der Mental Health Authority und bietet angehenden Lehrern die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung in St.Nicholas zu sammeln. Die Arbeit von Crossley und deren Mitarbeitern wird zu diesem Zeitpunkt von der Annahme bestimmt, dass der kognitive Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen dem eines Dreijährigen entspricht. Deshalb gründen sie eine Spielgruppe, welche aus acht Bewohnern des Hospitals besteht. Zu dieser Gruppe gehört auch Anne McDonald. Aufgrund der minimalen Kommunikationsmöglichkeiten der Gruppenteilnehmer erarbeitet Rosemary Crossley mit jedem Kind eine Verhaltensäußerung, so dass dieses in die Lage versetzt wird, durch Zeichen „ja“ und „nein“ wiederzugeben. Auch Anne McDonald erlernt diese Zeichen. Wenn sie die Zunge herausstreckt bedeutet es „ja“, keine Bewegung der Zunge bedeutet „nein“. McDonald (Crossley/McDonald 1990, 41) beschreibt diese für sie neue Kommunikationsmöglichkeit folgendermaßen:

„Als Rosie mir vorschlug, die Zunge für „Ja“ und „Nein“ zu benutzen, war ich wahnsinnig aufgeregt: Zum erstenmal in meinem Leben konnte ich ein bißchen selbst bestimmen, was mit mir geschah! Nie zuvor hatte irgend jemand auch nur versucht herauszufinden, ob wir vielleicht etwas verstehen könnten. Ich war ungeheuer erleichtert, daß da nun jemand war, der mehr sah als nur unsere Körper. Es gab also Menschen, die nicht glaubten, daß die geistige Entwicklung nur von den körperlichen Fähigkeiten abhängt.“

Im Jahre 1975 nimmt Rosemary Crossley eine Ganztagsstelle in St. Nicholas an. Ihr Aufgabengebiet beinhaltet die Erstellung von Beschäftigungs- und Lernprogrammen für die Kinder. In den Spielstunden versucht sie den Jugendlichen Erfahrungen zu ermöglichen, die Kinder ohne Behinderung selbstverständlich in ihrem Alltag sammeln können. Dabei spricht sie die Sinneswahrnehmungen dieser Personen an. Beispielsweise arbeiten die Teilnehmer mit Knetmasse, Wasser und Sand. Zusätzlich bemüht sich die Gruppenleiterin mit den Teilneh-

mern sehr viel zu sprechen und den Sinn der Worte plastisch zu verdeutlichen. Dabei benutzt sie bewusst viele Wörter für Formen, Zahlen, Farben und Körperteile. Gleichzeitig versucht Rosemary Crossley auch das Begriffsvermögen der Gruppenmitglieder zu testen.

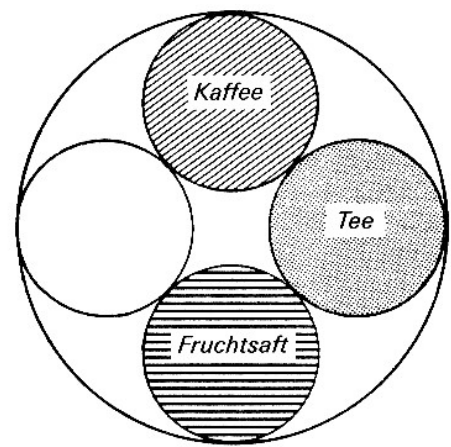
Aufgrund der hierbei gewonnenen Erkenntnis über den höheren Intellekt der Kinder und bedingt durch den Tod eines Gruppenmitglieds, verändert Rosemary Crossley ihre Arbeit mit den Jugendlichen. In dieser Zeit beginnt sie auch Anne McDonald an manchen Wochenenden mit sich nach Hause zu nehmen und mit ihr Ausflüge zu machen.

1976 beginnt Rosemary Crossley ein Teilzeitstudium der Pädagogik und schreibt ihre Diplomarbeit über mögliche Verständigungsmittel für Anne McDonald.

Crossleys Arbeit in St.Nicholas ist zu diesem Zeitpunkt durch die Suche nach geeigneten Kommunikationsmitteln für die Mitglieder ihrer Gruppe gekennzeichnet. Folgende Grundbedingungen müssen nach Einschätzung Crossleys zur Verwendung eines Kommunikationssystems bei Anne McDonald herrschen: Annie muss sowohl den Wunsch haben, sich zu äußern, als auch die Möglichkeit, eine von ihr getroffene Auswahl durch ein eindeutiges Zeichen zu verdeutlichen. Um diese Fähigkeiten bei Annie zu testen, legt Rosemary Crossley verschiedene Gegenstände in deren Sichtfeld. Annies Aufgabe besteht darin, auf die Gegenstände, die ihr genannt werden, zu zeigen. Dies meistert sie ohne Probleme. Daraufhin testet Rosemary Crossley, ob Annie nach einer Aufforderung auf Bilder und Symbole zeigen kann. Da es Anne McDonald aufgrund ihres veränderten Muskeltonus nicht möglich

ist, gezielt auf Objekte zu zeigen, unterstützt Rosemary Crossley sie bei dieser Tätigkeit, indem sie ihr den Oberarm stützt und so die Streckmuskeln stimuliert. So gelingt es Annie ihren Unterarm, die Hand und die Finger zu bewegen. Auf die gleiche Weise kann sie nun auf verschiedene Dinge zeigen, die sie gerne

haben oder machen möchte. Crossley entwickelt hierfür verschiedene Auswahlkarten, die Annie eine möglichst genaue Auswahl verschiedener Dinge er-



möglichen sollen.

Der leere Kreis ist ein Zeichen für einen anderen Wunsch, welcher auf diesem Set nicht notiert ist. Zu Beginn der Arbeit mit diesem Hilfesystem fertigt Rosemary Crossley zusätzlich zu dem Set für Getränke (siehe Abbildung 5), Sets für Aktivitäten und Ausflugsziele an. Die gezeigten Antworten von Annie überprüft sie jeweils mit Ja-Nein-Fragen. Auch damals stößt Rosemary Crossley schon auf Zweifler an der Methode. Diese behaupten, dass die Stützpersion den Arm der zeigenden Person unbewusst bewegt, eine bis heute immer wieder geäußerte Kritik an der Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ (vgl. Kapitel 5).

Für Anne McDonald ist diese für sie neue Kommunikationsform eine große Bereicherung, da sie nun die Möglichkeit hat, auf bestimmte Dinge Einfluss zu nehmen. Allerdings sind die Kartensets zur Erfüllung ihrer kommunikativen Bedürfnisse nicht geeignet. Sie schreibt hierzu:

„Als Rosie sagte, daß sie mir das Sprechen beibringen könnte, wußte ich schon, daß Wörter mir nicht genügen würden. Ich wollte buchstabieren lernen. Aber wie sollte ich das Rosie mitteilen? Zwar freute ich mich, aber eine schnelle Verständigungsmöglichkeit war nicht das, was ich brauchte. Ich brauchte einen Weg, den Menschen zu zeigen, daß ich mehr wußte, als sie glaubten.“ (Crossley/McDonald 1990, 68)

Um Annies Lesefähigkeiten zu überprüfen, von deren Existenz Rosemary Crossley bis zu diesem Zeitpunkt nicht überzeugt ist, schreibt sie die Wörter der verschiedenen Getränke auf Holzklötze. Annie gelingt es, ihre Lehrerin bei diesem Test von ihren Lesefähigkeiten zu überzeugen, so dass diese in ihrer Arbeit auf verschiedene Wörter, die zu einem Satz zusammengefügt werden können, übergeht. Die Schülerin lernt sehr schnell mit den ihr zur Verfügung gestellten Wörtern einen



Abb. 6: Anne McDonald und Rosemary Crossley (Crossley/McDonald 1990)

Abb. 5: Set für Getränke (Crossley/McDonald 1990, 59)

Satz zu bilden und so ihre Wünsche zu äußern. Um mehr Unabhängigkeit zu erreichen führt Rosemary Crossley daraufhin die Buchstaben ein, welche an einer Magnettafel befestigt werden können. Der erste vollständige Satz, den Annie unter Lachen aus Buchstaben gestützt zusammensetzt, ist:

„I hate fat Rosie“ (Crossley/McDonald 1990, 81)

Durch diese Möglichkeit der Kommunikation erfährt Rosemary Crossley viel über Annie. Unter anderem stellt sie fest, dass diese über mathematische Kenntnisse und über ein hohes Allgemeinwissen verfügt.

Die Zweifel der anderen Menschen gegenüber Annies kognitiven Leistungen werden immer lauter, weshalb Crossley ihre Arbeit oftmals von Kollegen überprüfen lässt. Allerdings weigert sich Annie immer häufiger an Tests teilzunehmen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass viele Menschen, die diese Tests fordern, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen und somit auch ihre Persönlichkeit in Frage stellen. So werden beispielsweise Annies richtige Lösungen als Zufallstreffer gewertet.

Nach vier Monaten des Arbeitens mit Annie ist Crossley von deren Intelligenz überzeugt. Über Annie werden von unabhängiger Seite Gutachten angefertigt, welche belegen, dass sie lesen und schreiben kann. Diese werden aber von der Hospitalleitung ignoriert und negiert.

Als Anne McDonald 1979 St. Nicholas verlassen möchte, versucht die Hospitalleitung dies zu verhindern. Ihrer Argumentation nach ist eine Person mit dem Entwicklungsstand eines zweijährigen Kindes nicht in der Lage, einen solchen Wunsch zu äußern. Drei Jahre später, im Alter von 18 Jahren, kann Anne McDonald die Einrichtung auf eigenen Wunsch hin verlassen, da sie vor Gericht die Klage auf ‚das Recht auf den eigenen Körper‘ (Habeas Corpus) gewinnt. Sie buchstabiert der Presse: „Befreit die übrigen Gefangenen!“ (Crossley/McDonald 1990, 224).

Ende der 80er Jahre gründet Rosemary Crossley ein Komitee bestehend aus Fachleuten der Psychologie, Sozialarbeit und Medizin, welche die Kinder und Jugendlichen kennen und von deren Kommunikationsfähigkeit überzeugt sind. Die Gemeinschaft nennt sich DEAL, was eine Abkürzung für Dignity (Würde), Education (Bildung), Advocacy (Selbstbestimmung) und Language (Sprache) ist. DEAL setzt sich für die Rechte der Kinder und Jugendlichen ein und unterstützt Rosemary Crossley in ihrer Arbeit mit diesen. Auch auf politischer Ebene

wird DEAL aktiv und versucht mit Hilfe von Politikern an der Gesamtsituation für Menschen mit Behinderung etwas zu ändern. 1986 gründet diese Gemeinschaft zur Beratung und Förderung von Menschen mit einer Kommunikationsbehinderung das DEAL-Kommunikationszentrum in Melbourne.

Bei ihrer Arbeit als Lehrerin des DEAL-Kommunikationszentrums stellt Rosemary Crossley fest, dass die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ auch bei Menschen mit autistischen Verhaltensweisen und bei Menschen mit einer geistigen Behinderung erfolgreich angewendet werden kann. Rosemary Crossley und andere Mitarbeiter des DEAL-Kommunikationszentrums entwickeln das ‚Trainingsprogramm zur Gestützten Kommunikation‘ (‚FCT‘), das sowohl die kommunikativen Fähigkeiten eines Menschen als auch dessen motorische Fertigkeiten fördern soll.

Im Jahre 1989 besucht Douglas Biklen, Professor an der Universität Syracuse in New York, das DEAL-Zentrum. Er importiert die Methode von Australien nach Amerika und gründet Anfang der 90er Jahre das ‚Facilitated Communication Institute‘. Die amerikanischen Medien und die Öffentlichkeit reagieren sehr euphorisch auf diese Methode. Dies führt dazu, dass ‚FC‘ oftmals bei Menschen angewendet wird, bei denen eine andere Methode der ‚Unterstützten Kommunikation‘ möglicherweise sinnvoller gewesen wäre. Viele Autoren kritisieren inzwischen den anfangs naiven Umgang mit der Methode in den USA, da ‚FC‘ dort als „Wundermethode“ (Nagy in Crossley 1997, 12) angepriesen wurde, und deshalb Schwierigkeiten ausgeblendet wurden. Aufgrund einiger fehlinterpretierter Aussagen von FC-Schreibern gerät die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ in den 90er Jahren weltweit in die Negativschlagzeilen. Zudem werden in dieser Zeit Ergebnisse von Studien veröffentlicht, welche eine Manipulation des ‚FC-Schreibers‘ durch dessen ‚Stützer‘ belegen (vgl. Eichel 2001). Im Jahre 1990 hält die Sprachtherapeutin Annegret Schubert, eine damalige Mitarbeiterin von Douglas Biklen, das erste Seminar zu ‚FC‘ in Deutschland. Teilnehmende Eltern versuchen anschließend unter Zuhilfenahme dieser Methode mit ihren Kindern zu kommunizieren, unter anderen auch Familie Sellin. Birger Sellin, ein Mensch mit Autismus, erlangt durch seine FC-geschriebenen Texte in Deutschland Bekanntheit. Durch die Veröffentlichung seiner Texte erlangt die Methode einen großen Bekanntheitsgrad in Deutschland. Nach dem

Erscheinen eines Artikels (vgl. SPIEGEL 1994/5), der die Beeinflussung der stützenden Person sehr stark hervorhebt, lädt Birger Sellin einen Redakteur der Zeitschrift zu sich nach Hause ein, um ihm seine Fähigkeit, eigene Gedanken mit Hilfe des Computers und einer ihn stützenden Person niederzuschreiben, zu zeigen (vgl. SPIEGEL 1994/7). Auch andere Eltern, welche mit ihren Kindern nun gestützt kommunizieren, vertreten dies in der Öffentlichkeit. Immer mehr Fachleute übernehmen ‚FC‘ und entwickeln diese Methode weiter.

Anzumerken ist, dass bereits in den 60er und 70er Jahren, also vor Bekanntwerden der Methode, Eltern mit ihren Kindern gestützt kommunizieren.

Oppenheim belegt 1974, dass sich Schüler einer amerikanischen Schule für autistische Kinder und Jugendliche schriftlich mitteilen können, indem sie an ihrer Schreibhand berührt werden (vgl. Crossley 1997). Auch Dietmar Zöller und Franz Uebelacker, zwei deutsche Autoren, haben sich ebenfalls vor Bekanntwerden von ‚FC‘, mit Hilfe dieser Methode mitgeteilt (vgl. Zöller 2002; Uebelacker 2006).

Inzwischen wird die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘, wie auch andere Methoden aus dem Spektrum der ‚Unterstützten Kommunikation‘, weltweit in vielen Schulen und Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung und in deren persönlichen Umfeld als Kommunikationsform eingesetzt.

4.3 Personenkreis

Wie bereits dargestellt wurde (vgl. Kap. 3.2) werden verschiedene Methoden der ‚Unterstützten Kommunikation‘ von einem sehr heterogenen und nicht eindeutig eingrenzbaaren Personenkreis in Anspruch genommen. Dies gilt ebenso für die Gruppe der gestützt kommunizierenden Menschen. Auch hierbei kann nicht allein eine bestimmte medizinische Diagnose Aufschluss über eine erfolgreiche Anwendung von ‚FC‘ geben. Allerdings hat man bei Menschen mit autistischen Verhaltensweisen und Störungen (insbesondere frühkindlicher Autismus), bei Menschen mit Chromosomenanomalien (Trisomie 21, Rett-Syndrom), bei Menschen mit einer geistigen Behinderung und bei Personen, die als spas-tisch oder dyspraktisch diagnostiziert wurden, gute Erfahrungen mit der Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ gemacht (vgl. Crossley 2005).

Eichel (2001) verweist auf die Tatsache, dass alle FC-Schreiber motorische Störungen aufweisen, welche ihnen die Nutzung einer anderen, möglicherweise

unabhängigeren Kommunikationsform aus dem Spektrum der ‚Unterstützten Kommunikation‘ verhindert.

Griesshaber/Tieck (2004, 4) beschreiben den Personenkreis, für den ‚FC‘ eine Kommunikationsmöglichkeit darstellen kann, zusammenfassend.

Menschen, die

- „- über keine, oder eingeschränkte Verbalsprache verfügen
- Sprache nur begrenzt kommunikativ nutzen können
- keine Handzeichen, Gebärden,... erwerben können
- eine eingeschränkte Mimik und Gestik haben
- keine oder wenig körpersprachliche Signale geben
- widersprüchliches Verhalten“ zeigen.

Crossley (1997, 41) schränkt den Personenkreis, für den sie die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ als sinnvoll erachtet, ein. Sie stellt fest, dass ‚FC‘ „für Menschen mit schweren körperlichen Beeinträchtigungen nicht die geeignete Methode“ ist und begründet dies einerseits mit den zum Zeigen benötigten Handfertigkeiten, andererseits auch mit der notwendigen Option diese verbessern zu können.

Für die Anwendung der Methode scheint das Lebensalter bedeutungslos zu sein. Allerdings kann es erwachsenen Menschen aufgrund negativer Erfahrungen in der Vergangenheit schwerer fallen, Vertrauen in die eigene Person und in andere Menschen zu fassen, was für die ‚Gestützte Kommunikation‘ allerdings eine wichtige Voraussetzung darstellt. Zusätzlich kann das Erlernen neuer Bewegungsmuster älteren Menschen schwerer fallen als Kindern (vgl. Nagy 1993).

Wie exemplarisch anhand von McDonald (vgl. Kap. 4.2) aufgezeigt werden konnte, darf die Anwendung von ‚FC‘ in ihren unterschiedlichsten Formen nicht von verschiedenen Ausgangskriterien, wie beispielsweise vorher diagnostizierten kognitiven Kompetenzen, abhängig gemacht werden.

Viele Menschen, die sich mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘ mitteilen, verfügen bereits vor Beginn der Arbeit mit ‚FC‘ über Lese- und Schreibfähigkeiten, welche allerdings keine Voraussetzung für den Beginn der Arbeit mit ‚FC‘ darstellen (vgl. Eichel 2001).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Möglichkeit, die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ zu erlernen, allen Menschen, welche in ihrer Kommunikationsfähigkeit aufgrund verschiedener Ursachen eingeschränkt sind und die

sich nicht mit Hilfe eines anderen Kommunikationssystems mitteilen können, geboten werden soll. Waren es zu Beginn der Arbeit mit ‚FC‘ in Deutschland nahezu ausschließlich Menschen mit autistischen Verhaltensweisen, die von dieser Kommunikationsform profitieren konnten, so wird die Methode inzwischen auch bei Menschen mit den unterschiedlichsten medizinischen Diagnosen eingesetzt.

4.4 Hypothesen zur Wirkungsweise von ‚FC‘

Viele Methoden aus dem Spektrum der ‚Unterstützten Kommunikation‘, beispielsweise die Gebärdensprache, stellen relativ komplexe motorische Anforderungen an die kommunikationsbeeinträchtigte Person. Viele Menschen, die sich mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘ verständlich machen, verfügen nicht über das erforderliche Mindestmaß an willentlicher Kontrolle über ihre Bewegungen. Obwohl das Zeigen auf Gegenstände, Bilder, Symbole oder Buchstaben geringere motorische Anforderungen stellt, „offenbaren sich bei vielen Schülern immer noch Schwierigkeiten, die vermindert werden müssen, bevor eine genaue Zeigebewegung möglich ist“ (Crossley 1997, 39 f.). Um einer Person adäquate Unterstützung bieten zu können, muss der Stützer die vorliegenden motorischen Voraussetzungen der Person kennen (vgl. Bundschuh/Basler-Eggen 2000). Zusätzlich ist eine Kooperation mit einem Krankengymnasten oder Ergotherapeuten sinnvoll, da bewusst eingesetzte Interventionen das Ausblenden der Stütze ermöglichen können (vgl. Nagy 1993; Bundschuh/Basler-Eggen 2000; Crossley 1997).

Über die Wirkungsweise der ‚Gestützten Kommunikation‘ bestehen bisher nur Hypothesen, welche wissenschaftlich noch nicht nachgewiesen werden konnten. Diese werden ohne Anspruch auf Vollständigkeit exemplarisch bei Handlungs- und Wahrnehmungsstörungen und bei motorischen Problemen aufgezeigt und zum besseren Verständnis mit einigen Beispielen unterlegt. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die folgenden Bereiche nicht immer getrennt voneinander betrachtet werden können, sondern sich auch teilweise gegenseitig bedingen.

4.4.1 Handlungsstörungen

Menschen, denen die Umsetzung einer geplanten Handlung in die Tat Schwierigkeiten bereitet, werden in der Fachliteratur als handlungs- und bewegungs-gestört oder auch als dyspraktisch bezeichnet. Für diese Menschen kann ‚FC‘ eine geeignete Kommunikationsform darstellen (vgl. Bundschuh/Basler-Eggen 2000).

Crossley beschreibt in einer Metapher, in der sie Annies Gehirn mit einem Versandhaus vergleicht, wie sich ihre Behinderung auf deren Handlungsfähigkeit auswirkt. Sie erläutert, dass die Sinnesorgane die Informationen der Umwelt aufnehmen und diese für die notwendigen Verarbeitungsprozesse in die entsprechenden „Abteilungen“ weiterleiten. Allerdings ist in der Versandabteilung

„[...] der Teufel los: Adressen werden mutwillig durcheinandergebracht, die Päckchen an Leute geschickt, die nichts bestellt haben, während die eigentlichen Empfänger leer ausgehen. Annes Arme und Beine bekommen Befehle, die nicht für sie bestimmt sind, so daß ihr ganzer Körper sich krampfartig bewegt [...] Aber auch wenn sie etwas willkürlich tun will, geht es in ihrer Schaltzentrale durcheinander. Wenn sie versucht, einen Arm zu bewegen, fährt ihr Kopf zurück oder zur Seite. [...]Selbst wenn es ihr gelingt, den richtigen Körperteil zu bewegen, kann sie nicht sicher sein, wie schnell oder wie heftig er reagieren wird“ (Crossley/McDonald1990, 13 f.).

Aus den Äußerungen von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen schließt Nagy (1993, 2), dass bei diesen „weniger das Denken und das Fühlen, als vielmehr die Umsetzung in Sprache und Handeln gestört sind“.

Dietmar Zöllner (2001, 25), ein Mensch mit Autismus, beschreibt sich selbst als einen Menschen, der ohne die Hilfe von anderen Personen seine Gedanken nicht in Handlungen umsetzen kann.

„Hol deine Schuhe, Dietmar!’ Das klappte nie, während alle anderen es konnten. ‚Hol deine Jacke!’ War auch so etwas, was ich nie lernte. Ich erinnere mich daran, dass ich die Aufforderungen wohl verstand, aber ich konnte mich nicht in Bewegung setzen. Ich blieb einfach sitzen oder stehen und rührte mich nicht von der Stelle. [...] Zu Hause fiel meine Schwäche weniger auf, weil meine Mutter die Fähigkeit entwickelte, mir so diskret zu helfen, dass ich denken konnte, dass ich es allein mache. Meine Mutter hat mich angeschoben und gestützt, so wie man heute beim Tippen stützt.“

Auch im Erwachsenenalter kann er viele in seinen Gedanken gereifte Pläne nicht in reale Handlungen umsetzen. Aufgrund eigener Erfahrungen schätzt

Zöller (2001, 26) Handlungsstörungen als „ein ganzes Bündel von Störungen aus dem Bewegungs-, Perzeptions- und Motivationsbereich“ ein. Er beschreibt, dass er in handelnden Situationen von vielen Dingen abgelenkt wird, welche ihm eine Konzentration auf die Umsetzung der Handlung nahezu unmöglich machen. Zusätzlich führt er eine fehlende Automatisierung von Handlungsabläufen als Grund an. Deshalb bezeichnet er eine gezielte Handlung als „Schwerstarbeit“ und bezieht darin das Schreiben mit ein. Obwohl Zöller (ebd., 9) handschriftlich ohne Stütze schreiben kann, macht er darauf aufmerksam, dass dies bei ihm tagesform- und wetterabhängig ist:

„Man stelle sich vor, man möchte ein A schreiben, habe eine klare Vorstellung davon, wie ein A aussieht, habe auch klare Vorstellungen – wenigstens kann man sie rekonstruieren und erinnern – welche Bewegungen man durchführen muß, um ein A auf das Blatt Papier zu schreiben. Doch die Hand tut nicht das, was man will. Statt dessen spielt der eigene Körper völlig unwillentlich mit einem verrückt, weil gerade die Wetterlage ungünstig ist.“

Wie es ihm gelingt, seine Gedanken in Worte zu fassen und aufzuschreiben erläutert Zöller (2002, 23) mit folgenden Worten:

„Da ich nicht gleichzeitig denken und handeln kann, findet das Denken vorher statt. Wenn ich anfangen zu schreiben, kenne ich bereits meinen Text. Der Text entsteht in der Regel nicht während des Schreibvorgangs. Ich habe ein Bild von meinem Text, den ich schreiben will, im Kopf. Und jetzt kommt die Mühe der Umsetzung, die meine ganze Kraft in Anspruch nimmt. Ich muss meinen Körper bewusst organisieren, muss ausrechnen, wie die Entfernungen sind, und umrechnen bei jeder Bewegung, denn ständig verändert sich die Stellung der Gelenke im Raum.“

Eine verbale Aufforderung oder eine Berührung durch eine vertraute Person kann den Menschen sowohl die Initiierung, als auch die Durchführung einer Handlung erleichtern (vgl. Zöller 2001, Bundschuh/Basler-Eggen 2000).

4.4.2 Wahrnehmungsstörungen

Viele FC-Schreiber bestätigen, dass ihre Wahrnehmung oftmals eingeschränkt oder überempfindlich ist. Sie berichten von einem schlechten kinästhetischen Empfinden. Zöller (2002, 24) beschreibt dieses Gefühl folgendermaßen:

„Wohl habe ich ein richtiges Körperbild gespeichert, aber ich spüre nicht alle Körperbereiche gleichmäßig. Es ist ein großer Unterschied, zu wissen, wo z.B. die Finger sind oder sie zu spüren. Während ich diesen Text schreibe, sind meine Finger so gut wie nicht da. Der Stift entgleitet mir ständig und immer wieder muss ich neu

die Bewegung starten. Ohne eine Stütze wäre es heute nicht möglich, etwas zu Papier zu bringen.“

Eine mögliche Ursache für die Unfähigkeit, zielgerichtete Bewegungen zu tätigen, können Besonderheiten in der Wahrnehmungsaufnahme und -verarbeitung sein. Bundschuh/Basler-Eggen (2000) unterscheiden Intramodale von Intermodalen Wahrnehmungsproblemen. Intramodale Wahrnehmungsprobleme betreffen die Wahrnehmung der Sinnesorgane, beispielsweise das Hören, Sehen, Riechen und Schmecken, sowie die Eigenwahrnehmung und das Gleichgewicht. Intermodale Wahrnehmungsstörungen verhindern eine Koordination der Wahrnehmungen und das Zusammenspiel der einzelnen Sinne.

Tito R. Mukhopadhyay (2005, 13), ein Mann mit Autismus, beschreibt seine Probleme, akustische Reize zu verstehen und mit Handlungen in Verbindung zu bringen, folgendermaßen:

„Eines Tages fand der Junge heraus, dass das Lied zu hören war, wenn sich die Lippen seiner Mutter bewegten. Die Stimmen hatten also etwas mit Menschen und mit Lippen zu tun. Das sah einfach aus.“

Er erläutert außerdem, dass er seinen Körper lange als ein Gebilde aus einzelnen Körperteilen verstand, die er nicht miteinander in Verbindung bringen konnte. Seine Beschreibungen lassen erkennen, dass die Berührung eines anderen Menschen ihm half, seinen Körper als Ganzes wahrzunehmen und seine Muskeln und Gliedmaßen zu spüren:

„Lass mich deine Schulter halten, so wie ich es gemacht habe, als du mit dem Zeigen und dem Kommunizieren angefangen hast“, sagte sie in dem Versuch, einen Weg zu finden. Diesmal fiel das Schreiben dem Jungen leicht, denn er konnte das Vorhandensein der Hand spüren, und nun war seine eigene Hand mit seinem Körper verbunden, am Schulterpunkt, wo seine Mutter ihn hielt“ (Mukhopadhyay 2005, 53).

Da eine genaue Wahrnehmung des eigenen Körpers für ein gezieltes Zeigen unbedingt erforderlich ist, ist es sinnvoll die Arbeit mit ‚FC‘ durch körperbetonte Therapien zu ergänzen. Um Menschen die Wahrnehmung ihres Körpers zu ermöglichen, können ihnen bei verschiedenen Handlungsabläufen Gewichte und Bandagen auf verschiedene Gelenke gelegt werden (vgl. Nagy 1993).

Auch die Stütze ermöglicht es dem Menschen mit Wahrnehmungsproblemen, seinen Körper zu spüren und somit Handlungen auszuführen.

„Wenn mich jemand anfaßt, es ist eigentlich egal, an welchem Körperteil, bewege ich mich fließender, die einzelnen Handlungssegmente verbinden sich zu einer

fortlaufenden Bewegung. Die Berührung hat aber auch noch eine andere Funktion. Sie erleichtert den Start“ (Zöller 2002, 85).

Eine häufig auftretende Problematik bei FC-Schreibern besteht in der Auge-Hand-Koordination. Ein typisches Erscheinungsbild besteht darin, dass Personen beim Zeigen auf Buchstaben ihre Augen nicht auf diese und auf ihre Handbewegung richten, sondern wegschauen. Sie müssen allerdings während der Arbeit mit ‚FC‘ zum Hinsehen aufgefordert werden, da sich durch dieses Training möglicherweise die Auge-Hand-Koordination verbessern lässt und das Ausblenden der Stütze früher erfolgen kann. Deshalb sollte die Stützpersion die Bewegungen des FC-Schreibers so lange zurückhalten, bis dieser seine Auswahlmöglichkeiten mit den Augen erfasst hat (vgl. Crossley 1997, Nagy 1993).

4.4.3 Motorische Probleme

Einige motorische Probleme, welchen Menschen die Nutzung einer Kommunikationshilfe aus dem Spektrum der ‚Unterstützten Kommunikation‘ erschweren, können durch die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ ausgeglichen werden. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden. Die Wahrnehmung körperlicher Voraussetzungen der FC-Benutzer ist sehr wichtig, da nur so angemessen reagiert und somit möglicherweise die Ausblendung der Stütze erreicht werden kann.

4.4.3.1 Niedriger (hypotoner) Muskeltonus

Menschen mit einem zu niedrigen Muskeltonus haben oftmals Schwierigkeiten, ihre Gliedmaßen gezielt anzuheben, diese fühlen sich deshalb schwer und schlaff an. Durch einen starken Gegendruck während einer Zeigebewegung und bei der Entfernung der Hand von der Zeigetafel, wird der Person eine gezielte Zeigebewegung besser ermöglicht.

Um den Menschen das Zeigen auf eine Tafel zu erleichtern, muss darauf geachtet werden, dass sich diese in einem sehr geringen Abstand zu der Person befindet. Auch durch eine erhöhte Sitzposition kann der Prozess des Zeigens optimiert werden. Um eine Verbesserung der Zeigebewegung zu erreichen, muss die Stütze individuell auf die jeweilige Person abgestimmt sein.

Die Muskelkraft bei einem niedrigen Tonus kann erhöht werden, weshalb Krankengymnastik und Schreibübungen als sinnvoll betrachtet werden.

4.4.3.2 Hoher (hypertoner) Muskeltonus

Menschen mit einem zu hohen Muskeltonus können ihre Bewegungen oft nicht ausreichend steuern. Daher sind diese häufig unkontrolliert kräftig und überschießend. Teilweise können bei diesen Personen einzelne Gelenke nicht mehr bewegt werden, da die Anspannung in den Muskeln zu stark ist. Vor allem bei Bewegungen, die bewusst durchgeführt werden und anstrengend sind, kann die Muskelverspannung ansteigen. Beim Zeigen erhalten deshalb Entspannungsübungen und kleine Pausen eine große Bedeutung. Um Verspannungen zu mildern und somit die Arbeit mit ‚FC‘ zu erleichtern, können die davon betroffenen Personen zwischen jedem Arbeitsschritt eine bestimmte Stelle auf dem Brett oder an ihrem eigenen Körper berühren. Außerdem kann es hilfreich sein, wenn der Ellbogen dieser Menschen immer etwas angewinkelt und nie gestreckt ist. Zusätzlich ist ein erhöhter Gegendruck der stützenden Person nötig, um so eine verlangsamte Zeigebewegung der gestützten Person und eine bewusste Auswahl der Tasten oder Gegenstände zu erreichen.

4.4.3.3 Probleme bei der Isolation des Zeigefingers

Viele FC-Schreiber können ihren Zeigefinger nicht selbst isolieren. Sie zeigen entweder mit mehreren Fingern oder mit der ganzen Hand. Da aber die Streckung des Zeigefingers für eine genaue Auswahl von entscheidender Bedeutung ist, muss der Stützer



Abb. 7: Isolierung des Zeigefingers
(Nagy 1993, 43)

in diesen Fällen den Zeigefinger absondern, indem er mit seiner Hand die Hand des FC-Schreibers umschließt und so die anderen Finger der Person zurückhält. Teilweise genügt auch schon ein verbaler Hinweis. Andere Lösungen für dieses Problem schlägt Nagy (1993) vor. So kann beispielsweise ein Strumpf mit einem Loch für den Zeigefinger, oder die Stütze durch einen Stab, welchen die schreibende Person mit den anderen Fingern umklammert in diesem Zusammenhang genannt werden (vgl. Abb. 7). Allerdings erlernen viele FC-Schreiber, die anfangs Probleme mit der Isolierung des Zeigefingers haben, relativ schnell, diesen auszustrecken. Falls eine Per-

son über einen längeren Zeitraum Probleme in diesem Bereich hat, kann durch Übungen die Isolation des Zeigefingers gestärkt werden.

4.4.3.4 Unwillkürliche Wiederholungen (Perseverationen)

Einige FC-Schreiber wiederholen immer wieder die gleichen Bewegungen und zeigen deshalb oftmals ungewollt auf dasselbe Symbol. In der Praxis tritt dieses Problem bei Menschen, welche in ihrer Kommunikation eingeschränkt sind, relativ häufig auf (vgl. Crossley 1997). Um diesen Mensch die Kommunikation durch ‚FC‘ zu ermöglichen, müssen diese Bewegungsmuster durch Hilfestellungen des Stützers unterbrochen werden. Dies kann durch das Berühren eines neutralen Punktes auf dem eigenen Körper oder auf der Schreibtafel nach jeder bewusst durchgeführten Auswahl gelingen. So kann im weiteren Training eine Automatisierung erreicht werden. Zusätzlich kann sowohl ein erhöhter Gegendruck bei der Zeigebewegung als auch verbale Unterstützung hilfreich sein.

4.4.3.5 Zittern (Tremor)

Ein unwillkürlich auftretendes Zittern einer Person kann die Kommunikationsfähigkeit mit Hilfe der Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ erheblich einschränken. Vor allem bei Zielbewegungen haben manche Menschen Probleme, diese Bewegung auszuführen, da meist kurz vor Erreichen des Ziels ein Zittern die Handlung erschwert. Ein solcher Intentionstremor kann nur begrenzt beeinflusst werden. Allerdings kann der Arm des FC-Schreibers durch eine zusätzliche Stütze am Unterarm stabilisiert werden. Ebenso können Gewichte, die am Handgelenk der Person angebracht werden, eine Linderung des Tremors bewirken. Zusätzlich wird das Zittern bei einer starken Gegenbewegung reduziert. Folglich ist ein erhöhter Gegendruck des Stützers am Handgelenk des FC-Schreibers bei einer gezielten Bewegung hilfreich (vgl. Crossley 1997).

4.4.3.6 Muskelinstabilität

Eine Muskelinstabilität kann dazu führen, dass sich die Muskeln des Unterarms, des Handgelenks und der Hand in unterschiedlichem Ausmaß und nicht koordiniert zusammen bewegen. Dies kann bei einer Zeigebewegung dazu führen, dass sich der Zeigefinger zu einer Seite dreht und deshalb das Ziel verfehlt wird (vgl. Nagy 1993). Bei der Bewegung des Zeigens ist es deshalb wichtig, dass

die Person ihren Finger immer sehen kann. Dies kann durch eine Stützung mit Hilfe eines Stabes (vgl. Abb. 7) oder durch eine vorteilhaftere Stellung des Kommunikationsgerätes ermöglicht werden. Zudem sollte die Hand des FC-Schreibers nicht waagrecht, sondern senkrecht zu dem jeweiligen Gerät gehalten werden (vgl. Bundschuh/Basler-Eggen 2000). Durch Übungen können die Muskeln der Hand und des Armes gestärkt werden.

4.4.3.7 Proximale Instabilität

Eine Instabilität des gesamten Oberkörpers durch eine instabile Rumpf- und Schulterhaltung wird als proximale Instabilität bezeichnet. Aufgrund dieser Instabilität bewegen die betroffenen Personen ihre Arme häufig auf unkontrollierte Weise (vgl. Nagy 1993). FC-Schreiber mit einer proximalen Instabilität bewegen deshalb bei einer Zeigebewegung anstatt des Unterarmes eher ihren Oberarm, so dass eine gezielte Bewegung schlechter zu koordinieren ist. Um eine genaue Zeigebewegung zu ermöglichen, muss die Schulter oder der Oberarm durch den Stützer stabilisiert werden. Zusätzlich muss auf eine angepasste Sitzhaltung der gestützten Person geachtet werden. Dabei spielt das Mobiliar eine entscheidende Rolle. Um der Person das Zeigen auf das Kommunikationsgerät zu vereinfachen, sollte die Sitzmöglichkeit des FC-Schreibers eine stabile und aufrechte Haltung fördern. Eine zusätzliche Stabilisierung der Schultermuskulatur durch entsprechende Übungen ist sinnvoll.

4.4.3.8 Gebrauch beider Hände

Der Gebrauch beider Hände ist beim Schreiben mit Hilfe von ‚FC‘ störend, da dies der stützenden Person ein Erkennen der beabsichtigten Auswahl erschwert. Deshalb sollte die gestützte Person nur mit der von ihr bevorzugten Hand Tätigkeiten ausführen. Falls ein verbaler Hinweis durch den Stützer nicht ausreicht, muss die unbenutzte Hand von diesem oder von der Person selbst fixiert werden. Hierfür kann sich die betreffende Person auf ihre Hände setzen oder diese in die Hosentasche stecken.

4.4.4 Fähigkeitskonzept und Selbstvertrauen

Die zuvor beschriebenen Handlungs- und Wahrnehmungsstörungen, als auch die motorischen Probleme können häufig das Misslingen einer Tätigkeit bewir-

ken. Diese Erfahrungen fördern ein Misstrauen gegenüber den eigenen Fähigkeiten und Frustrationen. Auch Nervosität kann Leistungen einer Person negativ beeinflussen. Deshalb ist neben einer physischen Unterstützung der betroffenen Person die emotionale Stütze, in Form von Ermutigungen, der Ermöglichung von Erfolgserlebnissen und Lob, sehr wichtig. Eine vertrauensvolle Beziehung zu der Stützpersion ist für die FC-Schreiber unerlässlich, da sie durch die Kommunikation viel von sich preisgeben und eine geduldige und anerkennende Person benötigen, die sie sowohl physisch, als auch psychisch unterstützt. Bundschuh/Basler-Eggen (2000) stellen fest, dass eine Verständigung mit Hilfe unterschiedlicher Methoden der ‚Unterstützten Kommunikation‘ immer nur dann gelingen kann, wenn die Gesprächspartner aufmerksam zuhören und der Person eine verlässliche Rückmeldung geben.

4.5 Die Technik des Stützens

Die Technik des Stützens kann nicht generalisierend beschrieben werden, da sie von Person zu Person unterschiedlich ist. Auch der Grad der benötigten Stützung variiert in dieser Hinsicht. Allerdings ist zu beachten, dass die gestützte Person niemals durch ein Führen der Hand beeinflusst werden darf. Mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘ soll der Person die Möglichkeit geschaffen werden, durch eine eigene Bewegung des Armes und der Hand eine Auswahl zu treffen. Die stützende Person bietet ihrem Gegenüber hierbei nur die minimal benötigte Hilfe an. Crossley (1997) konstatiert, dass die Bewegung des gestützten Menschen im Vergleich zu der Bewegung seines Stützers immer stärker sein muss.

Allerdings muss erwähnt werden, dass eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit mit gestützt kommunizierenden Personen sowohl der Besuch von FC-Fortbildungsseminaren, als auch der vorbereitende und begleitete Umgang mit der Methode in praktischen Handlungsfeldern ist (vgl. Bundschuh/Basler-Eggen 2000).

4.5.1 Wichtige Hinweise

Um der gestützten Person einen Zeigevorgang so angenehm wie möglich zu gestalten, müssen vom Stützer einige grundlegende Dinge beachtet werden, welche in diesem Kapitel dargestellt und erläutert werden sollen.

Vor Beginn der Arbeit muss sowohl für die gestützte als auch die stützende Person eine angenehme Sitzposition gefunden werden.

„Ich hatte wegen meines Rückens um Gnade gebeten, weil es eine Qual war, Annie über längere Zeit im Baby-Buggy zu halten. Ihr Kopf drückte mit solcher Gewalt nach hinten, daß mein linker Arm sozusagen um sein Leben kämpfte, und ich musste mich in einem ausgesprochen ungünstigen Winkel nach vorne beugen, um ihren rechten Arm in der richtigen Höhe zu unterstützen“ (Crossley/McDonald 1990, 84).

Die Identifikation der bevorzugten Hand ist für das Schreiben oder Zeigen natürlich von entscheidender Bedeutung. Diese kann durch Ausprobieren und durch Beobachtungen herausgefunden werden. Die stützende Person sitzt auf der entsprechenden Seite neben der Person und hält deren Hand so, dass der Zeigefinger isoliert ist. In der Anfangsphase der ‚Gestützten Kommunikation‘ kann eine weitere Stütze, beispielsweise am Arm, am Handgelenk oder an der Schulter der Person sinnvoll sein.

Die Hand des FC-Benutzers wird in einem Abstand von ca. 20 cm über einer Kommunikationshilfe gehalten. Die Position der Hand muss so gewählt werden, dass die Anstrengung einer Zeigebewegung möglichst gering ist.

Der FC-Benutzer wird von der stützenden Person dazu aufgefordert, auf das Zielobjekt seiner Bewegung zu zeigen. Bei dieser Tätigkeit drückt der Facilitator die Hand der Person nach oben bzw. nach hinten, so dass diese einen Gegendruck erfährt. Dieser löst den Zeigeimpuls des FC-Schreibers aus. Die zeigende Person muss also eine Gegenbewegung durchführen. Sobald der Stützer einen Impuls spürt, muss er den Druck ein wenig reduzieren, so dass der FC-Nutzer auf das Objekt seiner Wahl zeigen kann. Durch den Gegendruck des Stützers werden zu schnelle und unkontrollierte Bewegungen gebremst und mögliche Fehlerquellen reduziert. Falls die gestützte Person ihre Hand nicht selbständig wieder in die Ausgangsposition führen kann, zieht der Stützer diese zurück. Eine zusätzliche Aufgabe der stützenden Person besteht darin immer darauf zu achten, dass diese die Hand der gestützten Person niemals führt, sondern immer nur stützt (vgl. Nagy 1993).

Um dem FC-Schreiber eine möglichst freie Kommunikation zu ermöglichen, ist es wichtig, ein Zeichen zu vereinbaren, mit dessen Hilfe überhaupt erst auf den Kommunikationswunsch aufmerksam gemacht werden kann.

4.5.2 Die physische Stütze

Nagy (1993) betont, dass durch die physische Stütze vermutlich neurologisch bedingte Probleme der Person ausgeglichen werden können. Der Grad der notwendigen physischen Stütze ist von der jeweiligen Tagesform oder Verfassung einer Person, als auch von den stützenden Personen abhängig.

Durch eine solche Unterstützung erfolgt eine kinästhetische Rückmeldung, welche eine Voraussetzung für eine gezielte Bewegung darstellt. Einige Personen beschreiben, dass sie ihren Körper oft selbst nicht spüren und Bewegungsabläufe, die bei anderen Menschen automatisiert sind, ganz bewusst durchführen müssen.

Der Stützer kann zugleich eine motorische Kontrollfunktion innehaben. Durch das Stützen können überschießende Bewegungen gebremst, Perseverationen verhindert und Bewegungen initiiert werden

(vgl. Nagy 1993). Bei Menschen mit

fehlender Rumpfkontrolle kann es sinnvoll sein, beim Schreiben hinter

diesen zu sitzen, um dem Körper

Stabilität zu geben (vgl. Abb. 8). Der Vater von

Franz Uebelacker, einem Mann mit

Zerebralparese, beschreibt: „Damit er seine ständigen ‚fahrigten‘ Bewegungen besser kontrollieren kann, muss er am linken Handgelenk oder Unterarm zur Beruhigung gestützt werden“ (Uebelacker 2006, 22).

Birger Sellin (2001, 40) macht auf einen zusätzlichen Aspekt der physischen Stütze aufmerksam, indem er die positive Wirkung einer körperlichen Berührung auf seine Psyche darstellt:

„ohne hilfe finde ich die richtigen buchstaben so oft schlecht so wie einer richtig hält geht es wie von allein es ähnelt einer wüsten erscheinung tatsache ist ein wort ist fast sehr ereignisreich es regt einen total auf“

Abb. 8: Franz Uebelacker beim gestützten Schreiben. (Uebelacker 2006, 21)



4.5.3 Die psychische Stütze

Die psychische Unterstützung ist bei der Arbeit mit ‚FC‘ als gleichbedeutend mit der körperlichen Stütze anzusehen. Verbale Unterstützungen und emotionale Hilfestellungen durch die stützenden Personen lassen sich als psychische Stütze zusammenfassen. Diese beiden Formen der Unterstützung sind für die Ar-

beit mit allen Methoden der ‚Unterstützten Kommunikation‘ als grundlegende Hilfestellungen zu betrachten und dürfen keinesfalls als auf den Einsatz von ‚FC‘ reduziert werden. Zusätzlich stellen die genannten Fähigkeiten der stützenden Personen und deren Grundeinstellungen die Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit mit Menschen mit einer Behinderung dar.

Im Folgenden werden die Bedeutungen der emotionalen und der verbalen Hilfestellungen genauer erläutert.

4.5.3.1 Die emotionale Hilfestellung

Bedingt durch negative Erfahrungen in der Vergangenheit oder aufgrund mangelnden Selbstvertrauens ist zu Beginn der Arbeit mit ‚FC‘ bei vielen in ihrer Kommunikation eingeschränkten Menschen ein hohes Angstpotential vorhanden. Deshalb ist es wichtig, dass FC-Nutzer emotional begleitet werden. Um diesen Personen in dem für sie sehr anstrengenden Anbahnungsprozess und auch bei der weiteren Arbeit mit ‚FC‘ psychische Hilfestellung geben zu können, muss ein Facilitator über verschiedene Fähigkeiten und Grundeinstellungen verfügen. Bei allen Kommunikationsformen ist es wichtig, auf die Situation des Kommunikationspartners Rücksicht zu nehmen. Auf die ‚Gestützte Kommunikation‘ bezogen beinhaltet dieser Anspruch, dass die stützende Person ihre Fragen so formuliert, dass der FC-Schreiber angemessen darauf antworten kann. Beispielsweise ist eine Frage, die nicht klar mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ beantwortet werden kann, für einen Menschen, welcher sich ausschließlich durch das Zeigen auf analoge Felder ausdrücken kann, ungeeignet. Durch eine solche Frage würde er mit seiner Schwäche konfrontiert werden, was wiederum zu Verunsicherungen und Entmutigungen führen könnte. Viele erleben den Schreibprozess als anstrengend und zeitaufwendig, was sich frustrierend auswirken kann. Daher muss ein Facilitator darauf achten, dass er dem Kommunikationspartner keine überflüssigen Fragen stellt (vgl. Eichel 2001). Zusätzlich sollte er aufrichtiges Interesse an der Person zeigen und sich aufmerksam verhalten.

Während des Schreibprozesses ist es wichtig, dass die stützende Person Geduld für den FC-Schreiber aufbringt. Das Zeigen auf Buchstaben erfordert im Vergleich zu einer lautsprachlichen Kommunikation deutlich mehr Zeit. Ein ruhiger und geduldiger Stützer vermittelt dem Schreiber Respekt für dessen Kraftaufwand und Ausdauer und stellt für diesen einen Ruhepol dar. Dies ist im Hin-

blick darauf, dass der Verständigungsprozess bei manchen Menschen von einer sehr starken Unruhe begleitet sein kann, ein wichtiger Aspekt (vgl. Nagy 1993). Lorenz T. (1996) geht darauf in der Zeitschrift ‚Bunter Vogel‘ näher ein, indem er feststellt, dass er gerne seine Gedanken frei äußern würde, dies ihm aber „ohne Versicherung durch mir gewährtes Zuhören“ nicht möglich ist.

Um das Selbstvertrauen einer gestützt kommunizierenden Person zu stärken, sollte man sowohl Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen demonstrieren, als auch Vertrauen in die Fähigkeiten des FC-Nutzers deutlich zeigen. Der Einstellung gegenüber der stützenden Person und der Methode kommt bei ‚FC‘ eine hohe Bedeutung zu. Die Mutter von Rebecca Klein berichtet, dass sie sich zu Beginn der Arbeit mit ‚FC‘ nicht vorstellen konnte, dass diese Methode ihrer autistischen Tochter die Möglichkeit zu kommunizieren bietet. Sie beschreibt diese Zeit folgendermaßen:

„Ich erklärte meiner Tochter ausführlich die Methode, so wie es in den Unterlagen empfohlen wurde. An ihren starren Gesichtsausdruck konnte ich nicht einen Funken des Verstehens ablesen, was mich wieder sehr zweifeln ließ. Rebecca würde niemals darauf ansprechen! Sie reagierte auf die Stütze sehr erregt. Sie schrie laut, biß und kratzte mich und zerriß die Karten. [...] Meine Zweifel waren zu groß“ (Klein 2003, 12 f.).

Zweifel an ihren Fähigkeiten können FC-Schreiber stark verunsichern und einschüchtern. Deshalb ist es wichtig, dass der Stützer vermittelt, dass er an die Fähigkeiten seines Kommunikationspartners glaubt und auf dessen Lernfähigkeit vertraut. Crossley (1997) stellt fest, dass viele kommunikationsbeeinträchtigte Personen von anderen Menschen als geistig behindert eingestuft werden. Aufgrund dieser Diagnose werden sie von ihrem Umfeld häufig nicht ihrem Alter entsprechend behandelt und angesprochen.

Die Basis einer erfolgreichen und angenehmen gemeinsamen Arbeit ist das Vertrauen in die andere Person. Auch bei der Umsetzung der ‚Gestützten Kommunikation‘ hat dies eine zentrale Bedeutung. Sowohl Anne McDonald als auch Franz Uebelacker erläutern, dass sie sich in Zeiten, in denen die Vertrauensbasis zu ihrem Stützer geschwächt ist, nicht mehr so gut verständlich machen können (vgl. Crossley/McDonald 1990; Uebelacker 2006). Aus diesem Grund hört Franz Uebelacker sogar für 9 Jahre auf, sich schriftlich mitzuteilen. Dies begründet er einerseits mit einer von ihm so empfundenen Zurückweisung

seiner Stützpersion und andererseits mit dem Misstrauen der Lehrer in einer neuen Schule gegenüber seinen Fähigkeiten.

Vertrauen kann durch die bereits erwähnten Verhaltensweisen des Stützers erreicht werden. Zusätzlich ist eine erfolgreiche Basis durch ein beidseitiges Einbringen in den Kommunikationsprozess zu erreichen. Dies bedeutet, dass der Stützer sich nicht nur als ein Empfänger von Mitteilungen der gestützten Person versteht, sondern sich als gleichwertigen Gesprächspartner empfindet, der sich durch seine Äußerungen genauso der anderen Person öffnet, wie diese es ihm gegenüber auch tut.

4.5.3.2 Die verbale Hilfestellung

„auch schreiben macht aus uns keine normalen menschen, aber man kann uns besser verstehen. wichtig sind persönliche ermutigung und lob, und alle sicherheitsversicherungen die es gibt; die allerwichtigste sache ist intensive anerkennung“ (Sellin in einem Brief an Nagy. Nagy 2002, 160)

Unter einer verbalen Hilfestellung verstehen Bundschuh/Basler-Eggen (2000) eine Unterstützung der kommunikationsbeeinträchtigten Person durch lobende Feststellungen oder auch Handlungsaufforderungen.

Da sich der Zeigeprozess meist sehr anstrengend darstellt, kann eine lobende und anerkennende Äußerung dem FC-Schreiber bei der Fortsetzung seiner Tätigkeit helfen. Dies verdeutlicht die Ermahnung Birger Sellins (2001, 86), welche er an seine ihn stützende Mutter richtet, indem er schreibt: „du sollst mir mehr anerkennung geben sonst kann ich gar nichts“. Da es einer stützenden Person generell untersagt ist, Aussagen von gestützt kommunizierenden Personen zu interpretieren, kann auch eine vom Stützer geäußerte Frage als verbale Hilfestellung angesehen werden. Nicht eindeutig verstandene Gesprächsinhalte müssen immer noch einmal besprochen oder durch Nachfragen konkretisiert werden.

4.5.4 Verschiedene Formen des Stützens

Das Ziel der ‚Gestützten Kommunikation‘ besteht darin, den Umgang mit Kommunikationshilfen so zu trainieren, dass diese unabhängig von Stützpersonen eingesetzt werden können. Crossley (1997) stellt fest, dass die Stütze jeder Person individuell angepasst sein muss.

Ein grundlegendes Prinzip in der Arbeit mit der ‚Gestützten Kommunikation‘ ist

die „Minimalstütze“ (Eichel 2001, 61). Diese beinhaltet, dass der gestützten Person wirklich nur so viel Hilfestellung wie nötig angeboten wird. Ein weiteres Prinzip stellt die Generalisierung dar, welche die Nutzung der Kommunikationshilfe in unterschiedlichen Situationen mit verschiedenen Stützern beinhaltet. Diese schützen den FC-Schreiber vor einer Abhängigkeit von einer stützenden Person und ermöglichen eine freiere Kommunikation.

Einige Möglichkeiten werden im Folgenden anhand von Bildern erläutert. Die Reihenfolge dieser Bilder veranschaulicht die Rücknahme der Stütze und die Anbahnung einer immer unabhängigeren Kommunikation.

Das Stützen der Hand

Hierbei gilt zu beachten, dass die stützende Person die Hand ausschließlich formt, um dem FC-Schreiber eine Zeigebewegung zu ermöglichen, ohne den Zeigefinger zu berühren.

Eine Umschließung des Zeigefingers ist dabei strikt untersagt (vgl. Abb. 9).

Abb. 9: Das Stützen der Hand (Crossley 1997, 50)



Die Stütze mit Hilfe eines Stabes

Bei dieser Stütztechnik umschließt der FC-Schreiber einen Stab mit seinen Fingern und streckt dabei den Zeigefinger aus. Der Facilitator hält den Stab an dessen anderen Ende fest (vgl. Abb. 7).

Die Unterstützung am Handgelenk

Personen, die ihren Zeigefinger ohne die Hilfe einer anderen Person oder ohne die Unterstützung durch das Festhalten eines anderen Gegenstandes selbst isolieren können, allerdings nicht dazu in der Lage sind, in ihrem Handgelenk eine Spannung aufzubauen, werden von ihren Stützern an diesem unterstützt. Dabei kann die

Abb. 10: Die Unterstützung am Handgelenk (Crossley 1997, 95)

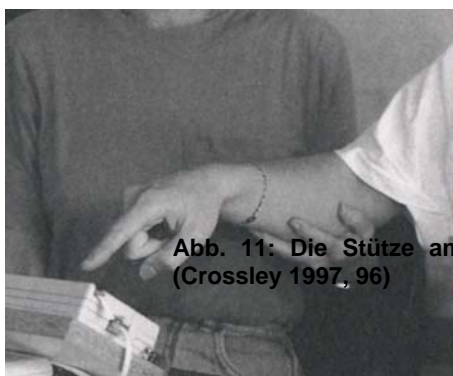


stützende Person das Handgelenk des FC-Schreibers mit ihren Fingern ein we-

nig umklammern oder aber ihre Hand unter das Handgelenk der gestützten Person legen, so dass es nur leicht berührt wird (vgl. Abb. 10).

Die Stütze des Unterarms

Die Stütze am Unterarm hat im Vergleich zu der Stützung der Hand keine stabilisierende, sondern eher eine unterstützende Funktion. Der Stützer hat über diese Art der Unterstützung immer noch die Möglichkeit dem FC-Schreiber in der Zeigebewegung einen Gegendruck zu geben. Allerdings kommt dieser im Vergleich zu den zuvor beschriebenen Stützmöglichkeiten nicht mehr so stark zur Geltung. Eine Person, die am Unterarm gestützt wird, kann also die Zeigebewegung nahezu selbständig durchführen und ist in der Lage, ihren Zeigefinger eigenständig zu isolieren.



Die Stütze am Ellenbogen oder am Ärmel

Die Stütze am Ellenbogen oder am Ärmel ist vergleichbar mit der Stütze des Unterarms.

Auch bei diesen beiden Stütztech-

niken lässt sich erkennen, dass

sich der Stützer immer mehr zu-

rücknimmt und der Prozess nahezu

selbständig durchgeführt wird. Die Gelenke erhalten hierbei mehr Bewegungsfreiheit.

Die Unterstützung am Oberarm

Hierbei kann sowohl die Innen- als auch die Außenseite des Oberarms berührt werden. Der Facilitator kann auch etwas Druck ausüben, um beispielsweise eine Bewegung zu initiieren. Bei der Zurücknahme der Stütze wird oftmals die Unterstützung der Person von einem festen zu einem leichten Druck am Oberarm reduziert.

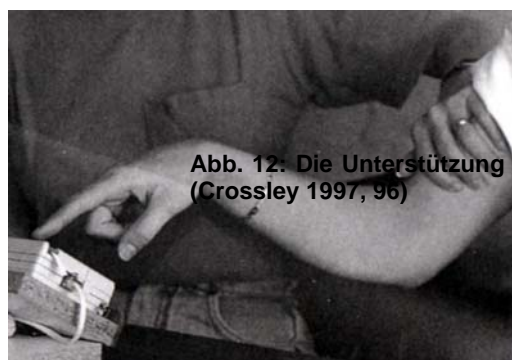
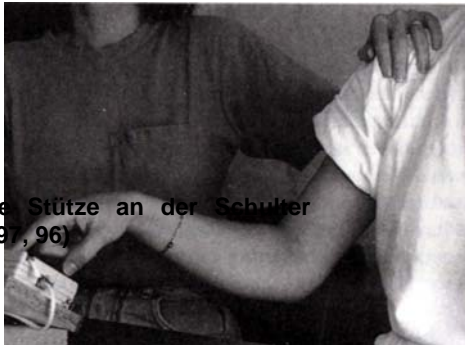


Abb. 12: Die Unterstützung am Oberarm
(Crossley 1997, 96)

Die Unterstützung durch eine Berührung der Schulter

Abb. 13: Die Stütze an der Schulter
(Crossley 1997, 96)



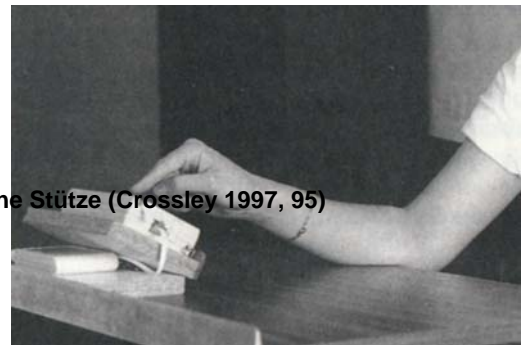
Die Stütze an der Schulter, sowie die Berührung eines anderen Körperteils (Bein) kann als Vorstufe zur freien und selbständigen Kommunikation mit einer Kommunikationshilfe betrachtet werden. Diese Stütze kann einerseits als Sicherheit vermittelnde Geste bezeichnet werden und

stellt andererseits auch eine Möglichkeit dar, der gestützten Person eine kinästhetische Rückmeldung zu geben. Viele Menschen, die mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘ kommunizieren, benötigen die physische Stütze, um sich auf die Kommunikation konzentrieren und ihre Bewegung initiieren zu können.

Keine körperliche Stütze

Das langfristige Ziel der ‚Gestützten Kommunikation‘ besteht darin, dem FC-Benutzer eine möglichst unabhängige Kommunikation zu ermöglichen. Auf die Reduktion der Stütze wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen.

Abb. 14: Ohne Stütze (Crossley 1997, 95)



4.6 Reduktion der Stütze

„einmal will ich keine hilfe beim schreiben mehr haben
einige übungswörter will ich gern wieder machen
aber ich brauche noch unterstützung wenn ich schwierige ideen aufschreibe
richtig allein würde ich zu gerne schreiben
peinlich alle briefe mit unterstützung zu erlauchten personen zu schreiben
ein wenig mutiger bin ich schon das merke ich selber
aber es reicht noch nicht“ (Sellin 2001, 87)

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die unabhängige Nutzung eines Kommunikationshilfsmittels für jeden Menschen realisierbar ist. Das Ziel der ‚Gestützten Kommunikation‘ besteht darin, durch eine Förderung der dafür notwendigen Fertigkeiten dem Menschen diese Nutzung zu ermöglichen. Wie lange der Prozess der Reduzierung der Stütze dauert und ob sich dieser als erfolgreich erweist, ist von den einzelnen Personen, deren Bedürfnissen und deren Stützern abhängig. Crossley (1997, 90) stellt fest, dass es immer Menschen geben wird, „die mit dem Trainingsprogramm zur Gestützten Kommunikation beginnen und trotz beträchtlichen Trainings keine Unabhängigkeit erreichen“. Um eine freie Kommunikation zu ermöglichen, sollte von Anfang an sowohl an der Reduzierung der physischen Stütze als auch an der Ausblendung der psychischen Stütze gearbeitet werden (vgl. Nagy 1993).

Für den gestützt kommunizierenden Menschen bedeutet eine Reduzierung der physischen Stütze oftmals einen meist vorläufigen Verlust der Schreibschnelligkeit und Präzision. Zusätzlich nimmt die Anstrengung beim Zeigen zu. Die damit einhergehende psychische und körperliche Belastung schildert Johannes H. in der Zeitschrift „Bunter Vogel“ (1996/5, 8) folgendermaßen:

„erst war es sehr anstrengend und ich habe nach wenigen buchstaben eine pause mit schaukeln und sogar aufstehen machen müssen. jetzt brauche ich nur noch ungewöhnlich viele denkpausen und bin schneller müde und muß öfter an der spieluhr ziehen zur eigenen sicherheit. so richtig stolz bin ich auf meine leistung.“

Eine Rücknahme der Stütze kann FC-Nutzer verängstigen, da sie erworbene Fähigkeiten als gefährdet empfinden. Dieser Angst kann die stützende Person entgegenwirken, indem sie die Gründe für eine Reduzierung erläutert und darauf hinweist, dass das Ausblenden der Stütze keinen unumkehrbaren Prozess darstellt. Zusätzlich muss das Bedürfnis nach emotionaler Stütze erkannt und diese möglicherweise beibehalten werden. Wie viel Unterstützung eine Person benötigt ist unterschiedlich und kann je nach Tagesform, Stützer und Gesprächsinhalt variieren. Die Mutter von Rebecca Klein (2003, 30) schildert den Versuch der Ausblendung der Stütze bei ihrer Tochter folgendermaßen:

„Gelegentlich kann ich die Stütze bis zum Ellenbogen oder Oberarm zurücknehmen. Bei schwierigen Themen braucht sie allerdings noch zwischendurch die Stütze am Handgelenk. Selten schreibt sie vereinzelte Worte oder kurze Sätze alleine.“

Sie begründet ihre Zurückhaltung in diese Richtung mit dem Satz ‚muß dann alles geschriebene auf meine kappe nehmen‘.“

Generell müssen sowohl FC-Nutzer als auch Stützer motiviert sein, eine unabhängigere Kommunikation zu erreichen. Die Rücknahme der physischen Stütze sollte stufenweise erfolgen.

4.7 Materialien und Geräte

Bei der Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ können theoretisch alle Hilfsmittel aus dem Spektrum der ‚Unterstützten Kommunikation‘ eingesetzt werden (vgl. Kapitel 3.3). Da die FC-Nutzer auf Bilder, Symbole oder Buchstaben zeigen und diese auch bei elektrischen Geräten einspeicherbar sind, eignen sich sowohl nicht-elektronische als auch elektronische Geräte für die Arbeit mit ‚FC‘. Im folgenden Teil dieser Arbeit sollen Merkmale eines für ‚FC‘ geeigneten Kommunikationshilfsmittels erläutert und Beispiele dargestellt werden.

Grundsätzlich sollte das Hilfsmittel sowohl in seiner Größe als auch in seinen Funktionen individuell dem Nutzer angepasst werden können. Die darauf abgebildeten Objekte sollten für die gestützte Person gut mit dem Zeigefinger erreichbar sein. Um eine Kommunikationshilfe im Alltag verwenden zu können, sollte diese robust und leicht transportabel sein.

Ein häufig bei FC-Nutzern eingesetztes Hilfsmittel ist die Kommunikationstafel. Auf dieser können Bilder, Symbole oder Buchstaben abgebildet sein, welche auf die Bedürfnisse der Benutzer abgestimmt werden und diesen bekannt sein müssen. Als sehr hilfreich haben sich in der praktischen Anwendung Abtrennungen der einzelnen Felder erwiesen, da dies dem FC-Nutzer ein präzises Zeigen ermöglicht. Deshalb sind vor allem Buchstabentafeln oftmals aus Holz angefertigt und weisen Vertiefungen für die Buchstaben auf. Allerdings kann eine Kommunikationstafel auch selbst hergestellt werden. Die Verwendung von festem

Material, sowie das La-
minieren der Tafel sind

0	1	2	3	4	(Klammer auf	Unter- streiche	Schreibe
5	6	7	8	9) Klammer zu	Rest	Übertrage Merke
+	-	.	:	=	,	a^n Potenz / Hochzahl	Fehler suchen, korrigieren
<small>addieren</small>	<small>subtrahieren</small>	<small>multiplizieren</small>	<small>dividieren</small>	<small>Ergebnis</small>	<small>Komma</small>		
Bruch	Bruch- strich	Zähler	Nenner	er- weitern	kürzen	Ganze	noch einmal prüfen Probe
T <small>Teiler- menge</small>	V <small>Viel- faches</small>	ggT <small>größte gemeinsame Teiler</small>	kgT <small>kleinste gemeinsame Teiler</small>	ggV <small>größte gemeinsame Vielfache</small>	kgV <small>kleinste gemeinsame Vielfache</small>	 <small>runden</small>	richtig, wahr ja
Zeichne	Länge a	Breite b	Höhe c	Fläche A	Volumen V	Maß- einheit	falsch nein
PC Tafel				Neben- rechnung (gesondert)		unklar, nicht verstanden	aufhören

Abb. 15: Kommunikationstafel für den Mathematik-
unterricht (Griesshaber/ Tieck 2004)

hierbei sinnvoll.

Es erweist sich für die Praxis als notwendig, mehrere Kommunikationstafeln zu verschiedenen Themenbereichen zu entwickeln. Die in Abb. 15 dargestellte Kommunikationstafel kann gestützt kommunizierenden Menschen den Umgang mit mathematischen Sachverhalten und die Teilnahme am Matheunterricht erheblich vereinfachen.

Buchstabentafeln sollten folgende Kriterien erfüllen:

Für den Benutzer sollte es möglich sein, geschriebene Worte voneinander abzugrenzen und auch zu löschen. Deshalb muss eine Buchstabentafel sowohl Leer- und Satzzeichen als auch Felder, die eine Korrektur des Geschriebenen zulassen, enthalten. Zusätzlich weisen einige Kommunikationstafeln die Felder „ja“ und „nein“ auf, da diese Worte eine schnelle Antwortmöglichkeit in alltäglichen Situationen erlauben. Diese sollten am besten weit voneinander entfernt liegen (vgl. Bundschuh/Basler-Eggen 2000).

Häufig wird der Einsatz einer Kommunikationstafel durch den Gebrauch elektronischer Hilfsmittel ergänzt, da diese dem FC-Nutzer eine visuelle und teilweise eine auditive Kontrolle ermöglichen. Wie bei der Verwendung von Kommunikationstafeln muss beim Gebrauch von elektronischen Kommunikationshilfen das Gerät den Bedürfnissen des Benutzers entsprechen und ihm eine möglichst einfache Handhabung gewähren. Darin wird oft ein Nachteil gesehen, da elektrische Geräte einer Einarbeitung in das System und einer Wartung bedürfen. Zusätzlich sind die Kosten einer solchen Hilfe im Vergleich zu einer nicht-elektronischen Kommunikationshilfe erheblich höher, werden aber teilweise von den Krankenkassen übernommen (vgl. Bundschuh/Basler-Eggen 2000).

4.8 Die Anbahnung von ‚FC‘

Die Anbahnung von ‚FC‘ kann sowohl für den FC-Nutzer als auch für dessen persönliches Umfeld tief greifende Veränderungen mit sich bringen. Deshalb ist es wichtig, dass der Einsatz der ‚Gestützten Kommunikation‘ verantwortungsvoll gestaltet und so ein unsachgemäßer Einsatz der Methode verhindert wird.

Die Anbahnung der ‚Gestützten Kommunikation‘ kann ganz unterschiedlich verlaufen, da sie in der Geschwindigkeit und in ihrer Umsetzung stark von den jeweiligen Interaktionspartnern abhängig ist.

Um einen adäquaten Einsatz der Methode gewährleisten zu können, muss dem Nutzer eine kontinuierliche Kommunikation ermöglicht werden. Deshalb bedarf es einer generalisierbaren Umsetzung der Methode. Es ist sinnvoll, gleich zu Beginn der Arbeit mehrere Personen in die Technik des Stützens einzulernen. Ein alle Lebensbereiche umfassendes Stützerteam verhilft dem FC-Benutzer zu einer von Orten und Personen weitgehend unabhängigen Kommunikation und ermöglicht ihm eine den Kommunikationsinhalten entsprechende Auswahl der Stützer. Vande Kerckhove (1996) stellt fest, dass die Fixierung auf eine stützende Person oft durch eine zu späte Ausweitung des Stützerkreises verschuldet wird. Alle an der Umsetzung der Methode Beteiligten, sollten über diese aufgeklärt sein und ihr möglichst aufgeschlossen gegenüber stehen. Manche Nutzer benötigen mehrere Versuche, um mit Hilfe von ‚FC‘ erfolgreich kommunizieren zu können. Diese Erfahrung kann ihr Selbstbewusstsein schwächen und Selbstzweifel verstärken. Zusätzlich kann der Beginn der Kommunikation FC-Nutzer beängstigen, da sie es nicht gewohnt sind, sich äußern zu können. Zöller beschreibt dies in einem Brief an Nagy (2002, 163): „Als ich das Schreiben gelernt hatte, habe ich mir auch jede Äußerung abgerungen, und hätte alles am liebsten sofort wieder durchgestrichen. Man liefert sich nämlich aus, wenn man schreibt.“ Sowohl die FC-Nutzer als auch deren primäres soziales Umfeld benötigen deshalb eine verständnisvolle Begleitung, welche sich der immensen emotionalen Belastung für diese Menschen bewusst ist.

Der Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (2005) weist ausdrücklich darauf hin, dass stützende Personen Seminare besucht haben sollten, in denen die Technik des Stützens wie auch theoretische Grundlagen der Methode vermittelt werden. Zusätzlich bieten diese eine Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch.

Die folgenden Elemente stellen einen denkbaren Anbahnungsprozess der Methode dar. Sie stellen sowohl für die stützende als auch für die gestützte Person wichtige Bausteine im Aufbau einer erfolgreichen Arbeit dar (vgl. Nagy 1993, Bundesverband Hilfe für das autistische Kind 2005, Bundschuh/Basler-Eggen 2000).

4.8.1.1 Aufklärung über die Methode

Die Aufklärung über die Methode stellt den elementaren Grundbaustein dar. Es

ist wichtig, dass die stützenden Personen über ein methodenspezifisches Wissen verfügen, welches ihnen eine fachliche Beratung und Betreuung aller Beteiligten ermöglicht. Hierbei sollten auch Problemfelder, Kritikpunkte, Ängste und mögliche Schwierigkeiten thematisiert werden.

Zu Beginn der Arbeit kann der Stützer über eigene Erfahrungen mit ‚FC‘ berichten und diese mit verschiedenen Erfahrungsberichten unterlegen. Hierbei kann er den Interessenten Fotos, Videos und Texte von FC-Schreibern zeigen. Bereits diese Anfänge der Arbeit sollten von Offenheit geprägt sein und die Grundlage für eine Vertrauensbasis geschaffen werden. Falls sich die Interaktionspartner der ‚FC‘ schon länger kennen, sollten mögliche Fehleinschätzungen der Vergangenheit thematisiert werden, um den Beginn der Arbeit zu erleichtern.

4.8.1.2 Diagnostische Phase

Um dem FC-Benutzer ein auf ihn abgestimmtes Hilfsmittel zur Verfügung stellen zu können eine für ihn bestmögliche Stütztechnik zu finden, ist eine Feststellung und Überprüfung der körperlichen Möglichkeiten und kognitiven Fähigkeiten unumgänglich. Einem Motivationsnachlass des FC-Nutzers bedingt durch Unterforderung sollte entgegengewirkt werden

Zu Beginn muss festgestellt werden, welche Hand vorzugsweise benutzt wird. Es muss genau geprüft werden, wie und an welchen Körperstellen gestützt werden kann und muss. Hierbei muss das Prinzip „Minimalstütze“ bedacht werden (vgl. Kap. 4.5.4). Um dem FC-Schreiber ein passendes Hilfsmittel zur Verfügung stellen zu können, muss überprüft werden, ob die Person Symbole versteht oder schon über Buchstabenkenntnisse und Lesefähigkeiten verfügt. Nagy (1993, 8) konstatiert, dass „bei einem unerwartet hohen Anteil kommunikationsbeeinträchtigter Menschen diese Kenntnisse bereits vorhanden“ sind. Die Verwendung von gemeinsam erarbeiteten Symbolen für „ja“ und „nein“ ermöglicht es bereits in dieser Phase, Entscheidungen selbst zu treffen und Mitbestimmung zu gewährleisten.

4.8.1.3 Förderung der Kommunikation

Crossley (1997, 36) sieht im Buchstabieren „die effektivste Möglichkeit zur Kommunikation“. Es sollte bei einem Einsatz von ‚FC‘ unbedingt versucht werden, die dafür benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern. Dies bestätigt

McDonald. Sie betont, dass das Buchstabieren für Menschen, die sich nicht lautsprachlich oder handschriftlich verständigen können, die einzige Möglichkeit darstellt, in einen Dialog mit ihrer Umwelt zu treten. Zusätzlich macht sie auf die Bedeutung einer freien Kommunikation für den Menschen aufmerksam.

„Jede andere Form der Kommunikation hätte mich darin eingeschränkt, eigene Worte zu finden. Ein Mensch wird danach beurteilt, was er sagt. Beschränkt zu sein auf Worte, die andere auswählen, nimmt den Schwerbehinderten das einzige Mittel, das ihnen bleibt, um ihre Individualität auszudrücken“ (Crossley/McDonald 1990, 82).

Ein grundsätzliches Prinzip auf dem Weg zu einer möglichst freien Kommunikation besteht in der gestaffelten Förderung über verschiedene Stufen. Dabei kann sich die stützende Person an dem Kommunikationsstufenleitermodell von Crossley orientieren (vgl. Abb. 16).

Die verschiedenen Stufen ermöglichen einer Person den strukturierten Erwerb von Schriftfertigkeiten und tragen zur Steigerung des Selbstvertrauens bei (vgl. Crossley 1997). Wie daraus zu erkennen ist, können zu Beginn Übungen gemacht werden, welche stark vorstrukturiert sind. Bei diesen Übungen sind die Antwort- und Wahlmöglichkeiten der gestützten Personen vorgegeben und begrenzt. Diese kann verschiedene Fragen jeweils mit einem Zeigeimpuls beantworten. Vor allem zu Beginn der Arbeit sollen die Schreibsequenzen sehr kurz ausfallen, da das Zeigen auf ein bestimmtes Ziel viel Kraft und Konzentration abverlangt. Deshalb sind die Übungen mit einem Schreibimpuls für die Anfangszeit gut geeignet.

Abb. 16:
(Crossley 1997, 57)

Übersicht: Ersteigen der Leiter	
Übungen, die zu einer freieren Kommunikation hinführen sollen	
↑	Selbst initialisierte Konversation – wenn ein Benutzer kommunizieren möchte, nimmt er sich selbst seine Hilfe oder verlangt nach ihr.
↑	Spontane Konversation – der Benutzer wählt selbst das Themengebiet aus.
↑	Weiter reichende Konversationen – es könnte hier notwendig sein, den Benutzer aufzufordern, vielfältige Satzstrukturen zu benutzen (z.B.: »Jetzt stellst du mir eine Frage!«).
↑	Beantworten von offenen Fragen – »Was habt ihr am Wochenende gemacht?« oder »Hat dir der Film gefallen?«
↑	Tippen von Sätzen, die in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen – Schrift unter Bildern, Sprechblasen in Comics.
↑	Übungen mit einer begrenzten Anzahl von Antworten – Reime oder Fragen, auf die es eindeutige Antworten gibt: »Was ist das Gegenteil von groß?«
↑	Vervollständigen von allgemeinen Sätzen oder Sprichwörtern – »Zu viele Köche verderben den ...«
↑	Einfügsaufgaben – Wörter sollen in einen gegebenen Satz eingefügt werden.
↑	Übungen, bei denen der Empfänger die Antwort kennt – Kreuzworträtsel, allgemeine Fragen, Namen von Freunden oder Familienangehörigen.
↑	Schreiben (Tippen) von gegebenen Wörtern – »Buchstabiere Pferd!« oder Benennen von Gegenständen im Haushalt oder auf Bildern.
↑	Abschreiben von Wörtern.
↑	Einsetzen von fehlenden Buchstaben in Wörter.
↑	Spiele, bei denen passende Wörter gefunden werden müssen – Bingo, Lotto.
↑	Ja/nein, richtig/falsch und Multiplechoice – »Miauen Katzen?«; der Benutzer soll durch das Tippen des ersten Buchstabens eine Auswahl treffen, z.B. »T« für Tee oder »K« für Kaffee.

Innerhalb des Stufenleitermodells steigt das Abstraktionsniveau an. Die Abfolge der Übungen ermöglicht der Person eine immer freiere Kommunikation bis schlussendlich eine Konversation über ein selbst gewähltes Thema stattfinden kann. Crossley weist ausdrücklich darauf hin, dass diese Übungen als Orientierungshilfe dienen sollen und nicht alle in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen werden müssen. Nagy (1993, 16) stellt diese Kommunikationsstufen in vereinfachter Form dar, indem sie zwischen den folgenden zehn Stufen unterscheidet:

1. Deuten auf ein Objekt oder Bild
2. Deuten auf ein Ganzwort
3. Das gewünschte Abschreiben
4. Ja/Nein – Antwort auf einen Vorschlag oder eine Wissensfrage
5. Festgelegte Kurzantworten
6. Auswahl zwischen wenigen Alternativen
7. Die Zahl der möglichen Kurzantworten ist begrenzt
8. Antwort in ganzen Sätzen – inhaltlich vorbestimmt
9. Offene Frage – der Stützende kennt die Antwort nicht
10. Konversation – der Stützende ist nicht mehr automatisch der Fragende

Da die Fähigkeit überhaupt und mit Hilfe von ‚FC‘ zu kommunizieren nicht nur von den Gesprächspartnern selbst, sondern außerdem von vielen anderen äußeren Umständen abhängig ist und von Tag zu Tag variieren kann, bedarf es einer flexiblen Konversationsweise, die sich der unterschiedlichen Stufen bedient.

Nagy (1993, 17) verdeutlicht dies anhand einer Vater-Kind-Unterhaltung, innerhalb derer Fragen aus den unterschiedlichen Niveaustufen des Kommunikationsstufenleiter-Modells gestellt werden.

„V.: Hast du Lust, dich mit mir zu unterhalten? (Stufe 4)

K.: Ja.

V.: Worüber möchtest du dich unterhalten? (Stufe 10)

K.: (keine Reaktion)

V.: Du könntest mir erzählen, wie es dir heute in der Schule gegangen ist. (Stufe 9)

K.: (Keine Reaktion oder NEIN)

V.: Oder würdest du lieber über irgendwelche Pläne sprechen? (Stufe 4)

K.: JA.

V.: Über deinen Geburtstag, oder über die Ferien, oder wie du dein Zimmer einrichten willst? (Stufe 6)

K.: GEBURTSTAG

V.: Und was möchtest du zu deinem Geburtstag sagen? Du könntest mit ‚ich möchte‘ anfangen. (Stufe 9)

K.: ICH MÖCHTE ÜBER GESCHENKE SCHREIBEN.“

Menschen, die ohne Lautsprache kommunizieren, nehmen in einer Konversation häufig eine untergeordnete Rolle ein, da sie einerseits von der Aufmerksamkeit ihres Gesprächspartners abhängig sind und andererseits nicht mit konventionellen Kommunikationsfertigkeiten vertraut sind. Zu diesen Fertigkeiten zählt Adam (1993, 322) „Lernen ein Gespräch zu beginnen, Leute begrüßen, um Aufmerksamkeit bitten, Auskunft geben, um Informationen bitten, etwas verweigern, protestieren, sich durch ‚turntaking‘ aktiv am Gespräch beteiligen, etwas erfragen, Gefühle ausdrücken“. Durch eine gezielte Förderung der Kommunikationsfertigkeiten erwerben Menschen die Möglichkeit, sich in alltäglichen Situationen mit anderen Menschen zu unterhalten.

4.9 Mögliche Auswirkungen von FC auf den Benutzer und sein Umfeld

In Kapitel 2.2 wurde die Bedeutung der Kommunikation dargestellt. Die Auswirkungen einer Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit werden in diesem Kapitel aufgezeigt. Diese Veränderungen sollen durch Zitate von Menschen, die sich mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘ verbalisieren, beschreiben und verdeutlicht werden.

4.9.1 Mögliche Auswirkungen auf den FC-Benutzer

„eines tages kam die „gestützte kommunikation“ in mein leben
sie machte mir ganz viel mut
vorher nur stumm nach antworten suchte
fand nun sprache durch fc
fc mir mut machte eines nachts zu fliehen
insel verlies
als ich den ersten satz schrieb stieg ich auf ein boot
aufgabe insel nur mit lachenden augen
hoffe dass ich mal auf festen boden stehe
im boot bin nur sehr wackelig auf den beinen

nun bin ich gefangene des bootes“ (Klein 2003, 51)

Die Auswirkungen der erworbenen Kommunikationsfähigkeit sind, unabhängig davon ob sich diese Person durch das Zeigen auf Bilder und Symbole oder durch das Buchstabieren ausdrückt, auf das Leben der gestützt kommunizierenden Person und auf ihr primäres soziales Umfeld erheblich. Für viele Menschen hat sich ihre Lebensqualität verbessert. Die ‚Gestützte Kommunikation‘ ermöglicht ihnen eine differenzierte Ausdrucksweise ihrer Bedürfnisse, Wünsche, Gedanken und Gefühle. Durch ihre kommunikativen Möglichkeiten erhalten Menschen ein Mitspracherecht, das ihnen in diesem Ausmaß zu einem früheren Zeitpunkt oft nicht zugestanden wurde. Rebecca Klein (2003, 35) schildert die sich für sie ergebenden Veränderungen in ihrem Buch „leinen los ins leben“ eindrücklich:

„gruft verliess halt durch fc. als mumie ich dort viele jahre verbrachte. arges umnachtetsein mal aufgab. [...] arges glückliches leben habe nun. durch fc bin zum mensch geworden. rohes schweres höllenertragenes stummsein mom mir nahm. bin nun fcredende. habe dadurch ganzes rohes vergangenenes verdaut.“

Auch Birger Sellin (2001, 29) betont in seinen Texten häufig die hohe Bedeutung der durch ‚FC‘ gewonnenen Kommunikationsfähigkeit:

„ich bin ohne schreiben kein richtiger mensch denn es ist die einzige ausdrucksweise die ich habe es ist außerdem der einzige weg zu zeigen wie ich denke dies tue ich auch aber es ist noch sehr schwer fast eine strapaze finde ich“

Die neu gewonnene Kommunikationsmöglichkeit erstreckt sich auf nahezu alle Lebensbereiche. Nagy, die mit ihrem Sohn auf diese Weise kommuniziert, beschreibt, dass dieser seit Beginn der Arbeit mit ‚FC‘ viel stärker in den Familienalltag eingebunden ist und nun die Möglichkeit hat, sich an Gesprächen zu beteiligen, sich Geschenke für Familienmitglieder auszudenken und vieles mehr. Der Kontakt zwischen dem Kind und seinen Eltern und anderen Familienmitgliedern intensiviert sich dadurch (vgl. Nagy 1996).

Ohne darüber nachzudenken benutzen wir die Verbalsprache im Alltag selbstverständlich auch dazu, unseren Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Diese Option ist Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten oftmals verwehrt. Durch den Einsatz von alternativen Kommunikationsmethoden bekommen diese Personen die Möglichkeit, ihre Gefühle differenziert auszudrücken. Vor allem Menschen mit Autismus können ihre Emotionen häufig nicht zeigen und wirken auf ihre Mitmenschen gefühllos. ‚FC‘ befähigt sie dazu, anderen

Personen ihre Gefühle mitzuteilen. Klein (2003, 67) schildert die ersten kommunikativen Situationen mit ihrer Mutter folgendermaßen: „ganzer hass von roter tochter konnte nun durch fc erst hurra rauslinkkommen. freudengerede hatte anfangs nur selten mit mutter. hurra nur hartes derbes ihr schrieb oje“, und stellt später fest: „hurra erstes normales murren durch fc möglich wurde“. Da ‚FC‘ keine Therapieform darstellt ist eine Veränderung des Verhaltens der Menschen mit Behinderung oder mit Autismus nicht das Ziel der ‚Gestützten Kommunikation‘. Viele Menschen, die sich eine Verhaltensänderung durch die Arbeit mit ‚FC‘ erhofften, wurden enttäuscht. Allerdings bietet ‚FC‘ den Menschen mit bestimmten Verhaltensmustern die Möglichkeit, ihren Mitmenschen den Auslöser ihres Verhaltens zu nennen und beispielsweise für sie beängstigende Situationen zu schildern. Somit können die Bezugspersonen für sie früher unverständliche Verhaltensweisen verstehen und darauf reagieren. Sellin (2001) vermittelt dem Leser seines Buches „ich will kein in mich mehr sein“ seinen Wunsch, das persönliche Verhalten ändern zu können. Er beschreibt wie schwierig es für ihn ist, die für andere Menschen alltäglichen Situationen miterleben und diese zu ertragen. Immer wieder stellt er fest, dass es nicht einfach ist, sein Verhalten zu verändern. Gleichzeitig hofft er aber, dass ihm unter anderem die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ dabei helfen kann. Sellin (ebd., 26) schreibt:

„aber sonst erdachte ich alles damit ich aus der wesensart herauskommen könnte
die albernste idee war die als ich dachte es ginge ausrasten von jetzt an brauche
ich diese methode nicht mehr denn ich kann jetzt schreiben also basta“

Die Mutter einer gestützt kommunizierenden Person beschreibt ebenfalls Chancen zur Verhaltensänderungen, die sich durch diese Methode ergeben haben. Sie stellt fest, dass ihre Tochter „ihre Wut nun gut steuern kann. Bei Aggressionen greift sie zur Buchstabentafel und schreibt mir ‚bin wütend‘, oder ‚wünsche dir die pest an hals‘. Sie kann ihre Wut nun ausdrücken, ohne ständig davon ‚überrollt‘ zu werden. Panikattacken treten nur noch sehr vereinzelt auf“ (Klein 2003, 24).

Mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘ können die zuvor „sprachlosen“ Menschen ihrer Umwelt auch ihre Fähigkeiten und ihr Wissen mitteilen und ihre Gedanken erläutern. Birger Sellin (2001, 55) bestätigt diesen wichtigen Aspekt durch folgende Aussage:

„total ruhende erarbeitete gedanken frierend erbeben wenn sie ans außenerdlicht dringen
sie sind so empfindlich und scheu aber verleihen den anderen einen eindruck von der außergewöhnlichen welt einsamer menschen
würde ich nicht schreiben würden meine einsamen gedanken ersterben auch meine sehr persönlichen geschichten einfach sterben
aber ich kann alles aufschreiben daß einfach nichts sterben kann sondern weiterlebt“

Viele FC-Nutzer leiden trotz der erworbenen Kommunikationsfähigkeit erheblich unter den bestehend bleibenden Verhaltensmustern. Bei manchen dieser Menschen nehmen die unerwünschten Verhaltensweisen andererseits sogar zu (vgl. Bundschuh/Basler-Eggen, 2000). Sellin (2001, 79) beschreibt den psychischen Druck unter dem er seit der Anwendung von ‚FC‘ leidet wie folgt: „so ausdauernd aus ewigen ärger bin ich erst seit ich schreibe vorher war sowieso keine hoffnung jetzt aber sieht es anders aus auch ihr erwartet einfach mehr ich kann das nicht erfüllen“. Eine andere Aussage verdeutlicht dem Leser, dass die neu erworbene Kommunikationsfähigkeit von ihm dennoch als große Hilfe erachtet wird:

„wird ein außergewöhnlicher siamesischer artiger widerlicher birger auch geliebt
wenn eine krise im schreiben eintritt
es fällt mir zur zeit schwer alles so aufzuschreiben
wie ich es denke auch bin ich so unkonzentriert
in mir sieht einer so schauderhaft chaotisch aus
ich werde darin ertrinken
außer ich finde einen weg aus dem widerlichen labyrinth
eine sagenhafte hilfe ist dieses schreiben“ (Sellin 2001, 94).

Im deutschen Bildungssystem nimmt Sprache eine primäre Stellung ein, weshalb kommunikationsbeeinträchtigte Menschen oftmals eine Schule für Menschen mit geistiger Behinderung besuchen (vgl. Eichel 2001). Die ‚Gestützte Kommunikation‘ ermöglicht es diesen Menschen, Bildungsansprüche zu stellen und so einer möglichen Unterforderung entgegen zu wirken.

Am Beispiel von Klein (2003, 86) kann aufgezeigt werden, wie positiv sich die Erfüllung der Bildungsansprüche auswirken kann. Sie nahm beispielsweise am Deutsch- und Englischunterricht einer Gymnasialklasse teil und berichtet:

„ach bin froh ums integrieren in diese schule. ich fühlte mich verdammt unterfordert in der schule für geistigbehinderte. niemand mir ansah, dass ich klug bin. erst seit 5 einhalb jahren werde ich wie ein intelligenter mensch behandelt.“

‚FC‘ ermöglicht eine Kontaktaufnahme mit dem Umfeld und bietet die Chance, anderen Menschen etwas über sich zu erzählen. Viele Eltern erfahren so von Fähigkeiten und Fertigkeiten ihres Kindes, welche sie diesem vielleicht niemals zugesprochen hätten. Birger Sellin (2001, 88) erläutert seiner Mutter wie er sich Dinge merken kann, indem er ihr schreibt:

„wußtest du auch
daß ich fest etwas behalte
sogar wichtige sacheverhalte
wenn ich etwas nur einmal gelesen habe
sogenannte schwierige daten kann ich auf einen blick erlernen“

Auch Klein (2003, 66) stellt fest, dass sie ihr Wissen anderen Menschen nie mitteilen konnte, nun aber „ganzes gelerntes kann aufschreiben“.

Die lebenspraktischen Veränderungen der Menschen tragen zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins bei. Klein (2003, 76) beschreibt: „sehr sehr lange war innen verwirrt, nur durch fc wurde zu ICH“. Ebenso betont Sellin (2001, 101) die Bedeutung der Sprache hinsichtlich der Persönlichkeitsentfaltung und der Entwicklung von Selbstbewusstsein indem er schreibt:

„ich liebe die sprache über alles
sie vermittelt zwischen den menschen
eine sprache gibt uns würde und individualität
ich bin ohne sprache nichts“

Ebenso werden sprachbefähigte Personen auch von ihrer Umwelt häufig anders wahrgenommen und akzeptiert (vgl. Kapitel 4.9.3).

Die Folgen der Anwendung von ‚FC‘ auf die gestützte Person können als sehr positiv bezeichnet werden. Durch die erworbene Kommunikationsfähigkeit haben die Menschen die Möglichkeit, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu äußern. Allerdings müssen auch die Grenzen von ‚FC‘ im Bewusstsein aller Beteiligten verankert sein. ‚FC‘ ist meist für die gestützte Person mit sehr viel Anstrengung verbunden, erfordert eine hohe Konzentrationsfähigkeit und ist mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden.

Deshalb sind diese Personen immer noch häufig in ihrer Kommunikation eingeschränkt. Klein (2003, 49) schreibt dazu:

„hatte nur selten lust auf fc. mich ödete es an. als jugendliche begann ich mit fc dank mutter. nun nimmt mir fc stolz. anfangs öl für seele war. nun ist es mir zuwenig. mutter macht zwar oft mit mir fc, aber vieles trotzdem im kopf bleibt. minimal

ermöglicht mir fc stille zu ertragen. fc hat bei mir nun ausgedient. beratung bräuch-
te nun, wie ich ohne stütze schreiben soll. Kuddelmuddel mir durch kopf ging. mit
17 muß man selbständiger sein. mag haben, daß ich gesund werde. bin merklich
fc-faul. aber mund ist halt stumm.“

Zusätzlich muss festgehalten werden, dass das Zeigen auf Bilder oder Symbole nicht mit einer differenzierteren Form der Kommunikation verglichen werden kann. Diese Menschen sind immer noch abhängig von einer ihnen präsentierten Auswahlmöglichkeit, weshalb die Folgen von ‚FC‘ in ihrem Ausmaß sehr stark variieren können.

Auch Crossley (Crossley/McDonald 1990, 246) erkennt dieses Problem: „Freiheit des Ausdrucks ist ihnen möglich, bleibt aber verletzlich, weil sie immer von der Kooperation anderer abhängig bleiben wird“.

4.9.2 Mögliche Auswirkungen auf das Umfeld des FC-Benutzers

Die durch ‚FC‘ ermöglichten Kommunikationsfähigkeiten haben nicht nur auf den Menschen selbst, sondern auch auf dessen Umfeld Auswirkungen. Das erleben besonders Eltern als sehr befriedigend und beglückend. Nagy (Crossley 1997, 14) verdeutlicht dies mit den Worten: „Und auch bei uns geschah das, was wir wie ein Wunder empfanden: Langsam, im Lauf vieler Wochen und Monate, öffnete sich unser Sohn, und wir bekamen Einblicke in eine innere Welt, von der wir nichts geahnt hatten.“

Gleichzeitig kann sich diese Erkenntnis auf Eltern auch sehr belastend auswirken, da sie erkennen, dass sie ihr Kind möglicherweise über Jahre hinweg falsch eingeschätzt haben. Viele Eltern von FC-Nutzern leiden nach Bekanntwerden der ungeahnten Fähigkeiten ihres Kindes unter Schuldgefühlen. Sie machen sich Vorwürfe, ihre Kinder unterschätzt und nicht richtig wahrgenommen zu haben. Die Mutter von Rebecca Klein (2003, 20) schreibt über diese Zeit:

„Nachdem Rebecca begonnen hatte sich über FC mitzuteilen, war ich auf Grund der enormen seelischen Erschütterung eine Woche lang krankgeschrieben. Soviel geweint wie in dieser Woche hatte ich mein ganzes Leben nicht.“

Eichel (2001) stellt fest, dass vor allem Eltern, deren Kinder als geistig behindert eingestuft wurden, Probleme damit haben können, die für sie neue Situation zu verstehen und zu akzeptieren. Die Aufklärung und die Einbindung der Eltern in den Lernprozess von ‚FC‘ gewinnt auch deshalb noch einmal stark an

Bedeutung. Crossley beschreibt, dass die Eltern von Anne McDonald nicht an deren Fähigkeit gestützt zu kommunizieren glauben konnten, obwohl sich die Mutter selbst davon überzeugen konnte. Dies mag einerseits mit der Tatsache zu erklären sein, dass diese ihre Meinung über und ihre Sichtweise auf die inzwischen junge Frau nach so langer Zeit nicht mehr ändern konnten. Andererseits aber auch damit, dass die Eltern den Lernprozess ihrer Tochter nicht verfolgen konnten (vgl. Crossley/ McDoanld 1990).

Allerdings profitiert das Umfeld des FC-Nutzers nach einer anfänglich meist emotional belastenden Zeit von dessen Kommunikationsfähigkeit. Eltern äußern sich positiv darüber, ihrem Kind Wünsche erfüllen zu können und auf dessen Bedürfnisse angemessen reagieren zu können. Zusätzlich bietet die ‚Gestützte Kommunikation‘ den Eltern die Möglichkeit, ihr Kind besser kennen und verstehen zu lernen. Die Eltern-Kind-Beziehung kann dadurch intensiviert und stärker werden. Allerdings erfahren Eltern nun nicht nur mehr Zuneigung von ihrem Kind, sondern werden auch mit dessen Problemen und Zukunftsängsten in einem stärkeren Maße konfrontiert. Ostertag (2006, 64), ein junger Mann mit Autismus, macht sich Gedanken über seine Zukunft und das Altwerden:

„Kann leider nicht alleine leben ohne gabenvolle Menschen die meine Ticks ertragen geduldig! Möchte nicht länger leben als meine Eltern. Würde mich verloren fühlen, mutlos und würde meinen Schwestern tunlichst zur Last werden. Möchte wunderbares Ende früh haben! Möchte wonnevoll sterben solange Mama und Papa meinen Grabstein beschriften. [...] Mama fürchte dich nicht!“

‚FC‘ trägt also auch dazu bei, dass Menschen Dinge äußern, die das Umfeld dieser Person belasten und beängstigen können. Auch Nagy (1996, 256) weist auf diesen Aspekt der neu gewonnenen Kommunikationsfähigkeit hin, indem sie feststellt: „Die Probleme, vor denen wir uns in Bezug auf die Zukunft unseres Sohnes sehen, sind heute vielleicht noch schwieriger als früher, wo wir ihn für schwer geistig behindert hielten.“

4.9.3 Neues Verständnis von Behinderung

Viele Menschen die inzwischen gestützt kommunizieren können beschreiben, dass sie oft keine Wertschätzung von anderen Menschen erfahren haben. Sie wurden aufgrund ihres Verhaltens oder einer sichtbaren Behinderung von ihren Mitmenschen ausgegrenzt und anders behandelt. Birger Sellin (2001, 26) verdeutlicht dies, indem er feststellt: „ich bin oft erschreckt worden denn die leute

haben nicht gewußt daß ich alles verstehe so haben sie einfach alles gesagt was ich nicht hören sollte“. Auch Rebecca Klein (2003) kann von ähnlichen Erfahrungen berichten. Sie beschreibt wie Menschen sie auf der Straße angeschaut und über sie gesprochen haben. Anne McDonald stellt dar wie sie von ihren Mitmenschen behandelt wurde, bevor diese ihre kommunikativen Fähigkeiten erkannten. Aufgrund ihres kindlichen Aussehens wurde sie oft von anderen auch als solches behandelt. Im Alter eines Teenagers schenkte ihr selbst ihre Lehrerin, Rosemary Crossley, noch eine Puppe, da sie zu dieser Zeit von Anne's kognitiven Fähigkeiten noch nicht überzeugt war. Crossley berichtet von einer Begegnung mit einem Menschen, der vor Annie ausspricht, dass er ihr Leben nicht als lebenswert erachtet und ihr „eins auf den Kopf geben“ würde, wenn sie ein Welpen wäre (Crossley/McDonald 1990, 87). McDonald schreibt über diese Begegnung:

„Ich war völlig am Boden zerstört, als Rosies Verwandter sagte, daß ich einen Schlag auf den Kopf bekäme, wenn ich ein Welpen wäre. Ablehnung war ich gewohnt, aber noch nie hatte mich etwas so verletzt. Ich hatte mir selbst oft gewünscht, daß mich jemand töten würde, aber ich fand, es stand anderen nicht zu, mir den Tod zu wünschen. [...] Heute weiß ich, daß die meisten anderen nicht so extrem denken wie Rosies Verwandter. Sie mögen es nur nicht, daß wir uns auf der Straße blicken lassen“.

Die Aussagen von Menschen, die sich mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘ äußern können, revolutionieren das oftmals vorherrschende Bild von Menschen mit Behinderung. Anhand ihrer Lebensgeschichten und Erläuterungen wird deutlich, welche große Bedeutung der kommunikativen Fähigkeit eines Menschen zukommt. Veröffentlichungen dieser Texte tragen zu einer veränderten Sichtweise auf Menschen, die bis dahin noch als ‚Geistigbehinderte‘ stigmatisiert wurden, bei. Reto (1999, zitiert nach Münster 2003, 44) fordert: „Wir behinderten sind innen normal. Wir denken wie ihr. Wir fühlen wie ihr. Macht uns also nicht zu idioten.“

Bundschuh/Basler-Eggen (2000, 102) verdeutlichen diesen Sachverhalt nochmals, indem sie feststellen, „daß die Wertschätzung eines Menschen unabhängig von seiner Behinderung bzw. seinen intellektuellen oder kommunikativen Kompetenzen sein sollte“. Nagy regt aufgrund der von ihr gewonnenen Erfahrung in der Arbeit mit kommunikationsbeeinträchtigten Menschen dazu an, den Begriff ‚geistige Behinderung‘ neu zu überdenken (vgl. Crossley 1997).

Münster (2003, 47) fordert eine Loslösung „von stigmatisierenden, ausgrenzenden Begriffen wie ‚geistige Behinderung“.

5 Kritische Auseinandersetzung mit der Methode

Die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ wird äußerst kontrovers diskutiert. Eine Grundlage für kritische Stellungnahmen gegenüber der ‚Gestützten Kommunikation‘ ist der Vorwurf einer unbewussten Beeinflussung oder Manipulation der gestützten Person durch ihren Stützer. Eichel (2001, 87) beschreibt mögliche Konsequenzen: „die Verurteilung der FC als manipulatives Kommunikationsinstrument, waren und sind die Folgen. Anstatt die Aussagerichtigkeit der Anschuldigung zu hinterfragen, wird die Urheberschaft der Aussage angezweifelt“ (ebd., 87).

Sowohl Befürworter als auch Gegner versuchen ihre Sichtweise anhand von wissenschaftlichen Studien zu beweisen. Hierfür werden unterschiedliche Methoden der Forschung verwendet. „Vereinfacht gesagt, führen die Kritiker der Methode quantitative, experimentelle und die Befürworter qualitative Studien durch“ (ebd.). Allerdings trifft diese Einschätzung nur für die ersten Studien über ‚FC‘ zu. Inzwischen bedienen sich auch Kritiker der qualitativen und Befürworter der quantitativen Untersuchungsmethoden (vgl. Basler-Eggen 2003a). Qualitative Studien überprüfen die Validität von ‚FC‘ zumeist in natürlichen Kommunikationssituationen, während die gestützt kommunizierenden Personen bei quantitativ-experimentellen Untersuchungen unter kontrollierbaren Bedingungen Leistungen erbringen müssen. Die Ergebnisse der unterschiedlichen Studien weisen starke Diskrepanzen auf. In der Mehrzahl der quantitativ-experimentellen Studien, die in den 90er Jahren durchgeführt wurden, konnten die meisten Probanden ihre Kommunikationsfähigkeit nicht demonstrieren, während neuere Studien das Gegenteil beweisen (vgl. Bundschuh/Basler-Eggen 2000). Befürworter führen an, dass viele gestützt kommunizierende Menschen aufgrund verschiedener Störfaktoren in Testsituationen nicht ihre Fähigkeiten demonstrieren können (vgl. Zöller 2002, Bundschuh/Basler-Eggen 2000, Eichel 2001). Solche Testsituationen verursachen bei den Probanden oft Angst und eine erhöhte Nervosität, da sie ihre Fähigkeiten und möglicherweise auch ihre Intelligenz in Frage gestellt sehen. Diese Nervosität kann sich negativ auf deren Konzentrationsfähigkeit und deren Handlungen auswirken. Auch Crossley

(Crossley/McDonald 1990, 102) macht in der Arbeit mit Annie die Erfahrung, dass sich deren Nervosität und Anspannung auf ihre körperlichen Fähigkeiten auswirken:

„Das Problem wurde verschärft durch die erhöhte Muskelspannung der Kinder, einem typischen Charakteristikum der Zerebralparese. Bei Nervosität, Ärger oder Aufregung nehmen ihre Muskelkrämpfe häufig an Intensität zu, wodurch es für sie noch viel schwieriger wird, ihre Bewegungen zu koordinieren. Annies Muskeln verspannten sich automatisch, wenn beim Arbeiten jemand vor ihr stand, von dem sie wußte, daß er ihr nichts zutraute.“

Zusätzlich sind die Testergebnisse von den Erfahrungen der teilnehmenden Personen abhängig. Oftmals wurden den Testpersonen unerfahrene und fremde Stützer zur Seite gestellt, was gestützt kommunizierenden Menschen eine Kommunikation erschweren oder sogar unmöglich machen kann. Zusätzlich scheint es von entscheidender Bedeutung zu sein, wie lange die Testperson schon gestützt kommuniziert und wie viel Übung sie mit dieser Methode, als auch mit der Beantwortung von Testfragen hat (vgl. Schubert 1995). Viele Studien berücksichtigen die behinderungsspezifischen Besonderheiten der Testpersonen nicht. Zöller (2002, 23) konkretisiert die ihn beeinflussenden Handlungsstörungen an einem Beispiel, das möglicherweise mit einer Testsituation vergleichbar ist:

„Zu Schwierigkeiten kommt es aber, wenn ich die Bewegungsplanung unter Druck vornehmen muss, d.h. wenn mich jemand auffordert: ‚Hol dies!‘ oder ‚Mach das!‘ Dann habe ich zwar im Kopf, was ich tun soll, aber ich komme nicht schnell genug in meinen Körper, um die Handlungsplanung umzusetzen.“

Er (ebd.) konstatiert, dass Wissenschaftler häufig „ihre Kenntnisse nur aus Büchern beziehen, aber die Menschen nicht kennenlernen“.

Außerdem können sich ein Zeitlimit zur Beantwortung einer Frage, als auch die Motivation und die Tagesform des FC-Schreibers negativ auf die Testergebnisse auswirken.

Aufgrund der oben angeführten Aspekte fordern Bundschuh/Basler-Eggen (2000, 59): „Generell sollte die Validität und Reliabilität der verwendeten Testverfahren geprüft werden, d.h. ob ein Test auch das testet, was er zu testen vorgibt“ und stellen fest, dass quantitative Testverfahren lediglich Informationen darüber liefern können „wie bestimmte FC-Schreiber, mit bestimmten Stützpersonen, unter bestimmten Bedingungen, zu bestimmten Zeitpunkten mit be-

stimmten Aufgaben zurechtkommen“ (ebd.).

Allerdings erkennen auch Befürworter die Gefahr einer möglichen Beeinflussung der kommunizierenden Person durch ihre stützende Person und empfehlen deshalb eine Validierung in alltäglichen Situationen (vgl. Schubert 1995; Crossley 1997). Dabei kann überprüft werden, ob die Inhalte der Kommunikation und die Art der Äußerungen bei unterschiedlichen Stützern vergleichbar sind, oder ob sich diese stark voneinander unterscheiden. Birger Sellin benutzt beispielsweise oftmals die Worte „eisern“ und „einsamkeit“ und hat einen ganz eigenen Schreibstil (vgl. Sellin 2001). Einige Äußerungen verdeutlichen durch ihren spezifischen Inhalt, dass sie nicht zuvor manipuliert wurden. Eine Dokumentation der geschriebenen Texte erweist sich hierbei als hilfreich. Ein Beispiel für eine Validation in alltäglichen Situationen nennt Nagy (2002, 161):

„So bitten wir in der Schule um Fotos von Mitschülern, die wir noch nicht kennen, ich lege Christoph das Foto eines Mädchens vor und bitte ihn, mir den Namen aufzuschreiben. Als erstes zeigt er auf I, danach auf L und V. Ich schreibe auf einem Stück Papier mit, bin sehr verunsichert – mit ILV kann kein Mädchenname beginnen! Aber da kommt mir plötzlich eine Idee, und ich frage ihn: ‚Hast du vielleicht am Anfang einen Buchstaben vergessen?‘ Christoph zeigt auf S, und dann tippt er das Wort zu Ende: I, A.: SILVIA. Wir schicken das Foto in die Schule zurück, fragen nach, und tatsächlich ist es Silvia, und sogar die Schreibung ist korrekt, ohne Y.“

Weiterhin können die Fertigkeiten der gestützt kommunizierenden Person und deren Stützpersonen mit Hilfe von formellen Tests überprüft werden. Eine solche Kontrolle sollte jedoch nur angedacht werden, wenn sie dem FC-Nutzer zu Gute kommt und dieser mit einer Überprüfung einverstanden ist. Zusätzlich sollte die Testperson von einem erfahrenen Begleiter gestützt werden und durch Übungen auf Tests vorbereitet worden sein (vgl. Crossley 1997).

Nach rund 20 Jahren Forschungsarbeit besteht der Diskurs über ‚FC‘ weiterhin. Trotz der Zweifel sind viele Menschen von der Wirksamkeit der Methode ‚FC‘ überzeugt. So auch die Mutter von Rebecca Klein: „Für mich erübrigt sich jeder ‚Beweis‘. Ich erlebe täglich die ‚Echtheit‘ von FC“ (Klein 2003, 29).

6 Zwischenfazit

Kommunikation ist für die ganzheitliche Entwicklung eines Menschen von entscheidender Bedeutung. Menschen die nicht die Möglichkeit haben, sich lautsprachlich ihrem Umfeld mitzuteilen sind auf kommunikationsergänzende oder –ersetzende Kommunikationsformen aus dem Spektrum der ‚Unterstützten Kommunikation‘ angewiesen, um ihre Bedürfnisse und Wünsche ausdrücken zu können und mit ihrer Umwelt in Kontakt zu treten. Eine Methode der ‚Unterstützten Kommunikation‘ ist die ‚Gestützte Kommunikation‘, welche von Rosemary Crossley entwickelt wurde und inzwischen weltweit eingesetzt wird. Durch diese Methode kann es Personen ermöglicht werden, sich durch das Zeigen auf

Gegenstände, Bilder, Symbole oder Buchstaben auszudrücken. Da viele Menschen mit Behinderung in der Ausführung von willkürlichen Handlungen beeinträchtigt sind, werden sie dabei von einer Person physisch und psychisch gestützt. Das Ziel der ‚Gestützten Kommunikation‘ ist es, dem Menschen eine unabhängige Kommunikation zu ermöglichen, indem die Stütze immer mehr reduziert wird. Dieses Ziel ist allerdings nicht für jede Person umsetzbar. Außerdem kritisieren viele Menschen diese Methode und zweifeln an, dass Menschen, die vor Anwendung von ‚FC‘ als geistig behindert eingestuft wurden, Texte buchstabieren können. Untersuchungen unter optimierten Testbedingungen für die Probanden beweisen, dass ‚FC‘ eine Methode ist, die bei einem fachgerechten Umgang zur Kommunikationsfähigkeit eines Menschen beitragen kann.

Im Anschluss an dieses Kapitel möchte ich auf die Anwendung der Methode in der Schule für Menschen mit geistiger Behinderung eingehen. Es gibt leider noch sehr wenig Literatur zu diesem Thema, dennoch werde ich in Kapitel 7 auf theoretische Überlegungen zum Einsatz von ‚FC‘ in Schulen eingehen. Anschließend werde ich drei von mir besuchte Schulen vorstellen, welche gestützt kommunizierende Personen zu ihrer Schülerschaft zählen. Dabei lege ich mein Augenmerk auf teilweise vorhandene Konzepte der Schulen zur Kommunikationsförderung. Zusätzlich konzentriere ich mich auf die praktische Umsetzung dieser Methode im Unterricht und schildere dabei die von mir miterlebten Schulvormittage. Die aus diesen Praxisbeispielen gewonnenen Erfahrungen werde ich darstellen und mit Aussagen von Lehrern und Schülern unterlegen. Außerdem werden die Ergebnisse von e-mail-Interviews, die mit Z. und K. geführt wurden, angeführt.

7 Der Einsatz von ‚FC‘ im Unterricht

Sowohl in der Frühförderung und den Kindergärten, als auch in der Schule für Menschen mit geistiger Behinderung begegnen wir vielen Kindern und Jugendlichen, die in ihrer Kommunikationsfähigkeit unterschiedlich stark eingeschränkt sind (vgl. Tieck u.a. 2006). Um diesem Personenkreis eine stabile Persönlichkeitsentwicklung und eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen ist es notwendig, ihnen ihre Verbalsprache ergänzende und ersetzende Kommunikationsmethoden und -hilfsmittel zur Verfügung zu stellen. Kristen (1993 zitiert nach Bundschuh/Basler-Eggen 2000, 28) betont:

„Sie ist die Grundlage jedes Kontaktes, jeder Beziehung, jeder Interaktion. Wir brauchen diese Erfahrung des erfolgreichen Kommunizierens, um zu wachsen, um Selbstbewußtsein zu entwickeln, um uns angenommen und geliebt zu fühlen. Um einen Platz in der Gesellschaft zu finden.“

Adam (1993) stellt fest, dass eine Aneignung der Kultur der jeweiligen Gesellschaft ohne kommunikative Kompetenz nur erschwert möglich ist, da mittels der Sprache kulturelle Begebenheiten übermittelt werden können. Von der Kultur sind das Kommunikationsverhalten einer Gesellschaft, sowie die schriftliche Darstellung der Sprache, als auch der Umgang mit Bildern und ähnlichem abhängig. Im Bezug auf die Schule lässt sich somit festhalten, dass Schüler mit Hilfe eines individuell angepassten Kommunikationsmittels besser am Unterricht teilnehmen und von diesem in einem höheren Maße profitieren können. Um für das im Bildungsplan verankerte Ziel, dem Menschen mit Behinderung durch die Förderung in der Schule eine Möglichkeit zur „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1982, 10) eine Grundlage zu schaffen, bedarf es einer ganzheitlichen Förderung des Menschen, was die Förderung der Kommunikationsfähigkeit unabdingbar macht. Tieck (2006) bekräftigt, dass es sich bei der Unterstützung der Kommunikationsfähigkeit nicht nur um eine Vermittlung von geeigneten Techniken handelt. Vielmehr ist diese Form des Unterrichtens auch ein Zeichen für ein verändertes Menschenbild, welches die Kommunikation als Grundbedürfnis und Grundrecht eines Menschen anerkennt.

Aussagen von FC-Nutzern verdeutlichen, dass Schulen ihre Eingliederung in den Unterricht schwer fällt, und dieser nicht den persönlichen Ansprüchen und Bedürfnissen der Schüler gerecht wird. Z. (vgl. Anhang E, 3; 22-24) stellt auf seine Schulzeit zurückblickend fest, dass seine Lehrer „mit Unverständnis“ auf die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ reagiert haben und ihm keine angemessenen Lernangebote machen konnten. Diese Ansicht teilt auch K.. Auf die Frage, ob sie während ihrer Schulzeit angemessene Lernangebote bekommen hat, antwortet sie: „seidem fc bekannt war bemühte sich diese lehrerin, aber es war zu wenig“ (Anhang F, 19/20). Auch Uebelacker (2006, 56) klagt über das Misstrauen seiner Lehrer und mangelnde Lernangebote und schreibt seiner Lehrerin in einem Brief: „Ich freue mich schon darauf, (dass ich) endlich in eine gescheite schule komme, hier ist es doch beschissen, weil alle mich für

bekloppt halten.“ K. bewertet rückblickend den Einzelunterricht im Vergleich zu einem Gruppenunterricht als angenehmer und begründet dies folgendermaßen: „der hausunterricht war saugut, hatte top lehrer, der toll fc beherrschte [und] mir zutraute klug zu sein. Er war mir einfach sympatisch und goldig“ (Anhang F, 24/25; 28/29). Auch Z. bestätigt die Vorteile der Einzelförderung: „Menschen senden zu viele Signale aus, die gleichzeitig zu verarbeiten mich überfordert“ (Anhang E, 28/29). Er macht deutlich, dass er mit seiner Mutter am besten arbeiten konnte, „weil ihre Signale mir vertraut waren“ (Anhang E, 29/30).

Um eine Kommunikation im alltäglichen Umfeld zu ermöglichen, dürfen kommunikationsfördernde Maßnahmen aber nicht auf die Einzelförderung begrenzt, sondern müssen, sobald es die Bedingungen zulassen, in den Gesamtunterricht und in den Alltag integriert werden. Deshalb „stellt Unterstützte Kommunikation das zentrale und durchgängige Unterrichtsprinzip dar, auf dessen Basis der gesamte Unterricht geplant werden muss“ (Braun/Baunach 2002, 99). Mit Hilfe des von Beukelmann und Miranda entworfenen Partizipationsmodells, kann ein Lehrer den Unterricht planen und evaluieren. Durch einen Vergleich der Partizipationsmuster mit Gleichaltrigen kann der Lehrer eine Aktivitätenliste erstellen, die Auskunft darüber gibt, an welchen Aktivitäten der Schüler teilnimmt, und in welche Bereiche er zusätzlich eingebunden werden könnte. Ferner ist eine Identifikation der vorherrschenden Barrieren, welche eine Einbindung des Individuums in den Unterricht behindern, notwendig. Diese Kenntnisse ermöglichen der Lehrperson Interventionsmaßnahmen zu entwickeln. Das Partizipationsmodell orientiert sich an der Lebenswirklichkeit der betroffenen Schüler und erhöht somit die Erfolgchancen einer Intervention (vgl. Lage/Antener 2002). Da sich „die Arbeit mit Kommunikationstafeln und die verwendeten Materialien nicht von der hinlänglich bekannten Anwendung in der Unterstützten Kommunikation unterscheiden“ (Basler-Eggen 2003b, 39), ist eine Übertragung von Theorien zur Unterrichtsgestaltung mit Schülern die unterstützt kommunizieren auf Schüler die gestützt kommunizieren sinnvoll.

Basler-Eggen (2003b) benennt, basierend auf ihren Erfahrungen als Sonderschullehrerin in einer Schule zur individuellen Lebensbewältigung (in Baden-Württemberg: Geistigbehindertenschule), Beispiele für konkrete Partizipationsmöglichkeiten der gestützt kommunizierenden Schüler. FC-Nutzer können beispielsweise im Morgenkreis die Liedauswahl treffen oder das aktuelle Datum

benennen. Ferner können sie an der Erarbeitung des Tagesablaufs beteiligt werden. Falls die Schüler mit Hilfe eines Wochenplans arbeiten, können sich FC-Nutzer einen zu bearbeitenden Bereich und das dafür benötigte Material selbst auswählen. Im Klassenunterricht können sich die Kinder und Jugendlichen durch ‚FC‘ an Unterrichtsgesprächen beteiligen. Die Bearbeitung von Arbeitsblättern kann der Lehrer durch eine Vorstrukturierung des Unterrichtsmaterials ermöglichen. Im Mathematikunterricht benötigen FC-Nutzer eine Zahlentafel. Zusätzlich ist der Einsatz von ‚FC‘ in allen Situationen, die dem Schüler eine Auswahlmöglichkeit bieten, sinnvoll. In der Einzelförderung können kommunikative Situationen und die Reduktion der Stütztechnik geübt werden. Weiterhin bietet eine Zweierkonstellation die Möglichkeit, Interessen des FC-Benutzers aufzuspüren und Gesprächsinhalte zu vertiefen. Dabei können auch Unterrichtsinhalte wiederholt werden.

Basler-Eggen (2003b) weist auf integrativ-kooperative Maßnahmen hin, die von einigen Schülern genutzt werden. Die Kooperation einer Schule für Menschen mit geistiger Behinderung mit einer allgemeinen Schule, kann FC-Nutzern eine tages- oder stundenweise Integration in andere Klassen ermöglichen.

Um die Integration der Methoden der ‚Unterstützten Kommunikation‘ in den Schulalltag zu gewährleisten, ist eine von den Schulen entwickelte Konzeption sinnvoll. Eine Gruppe von Lehrern die für den Bereich der Kommunikationsförderung verantwortlich ist, kann Förderansätze für Schüler entwickeln, Kollegen informieren, interne Fortbildungen anbieten und sich um geeignete Kommunikationshilfen bemühen (vgl. Braun/Baunach 2002).

Viele Schulen haben inzwischen Konzeptionen zur Kommunikationsförderung in ihrer Einrichtung entworfen. Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich drei Schulen aus Baden-Württemberg genauer vorstellen, welche die ‚Gestützte Kommunikation‘ als Kommunikationsmethode in ihre tägliche Arbeit mit einbeziehen.

7.1 Die Sonnenhofschule in Schwäbisch Hall

Der Sonnenhof in Schwäbisch Hall ist eine evangelische Einrichtung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit einer geistigen Behinderung. Diese können sowohl im Heimbereich des Sonnenhofs, als auch in



Außenwohngruppen oder Trainingswohngruppen leben. Zum Sonnenhof gehören ein Kindergarten und eine Schule für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung. An der Sonnenhofschule werden derzeit ca. 400 Schüler unterrichtet, die entweder aus dem Kinder- und Jugendbereich des Sonnenhofs stammen, oder noch bei ihren Eltern im Landkreis Schwäbisch Hall wohnen. Die Sonnenhofschule ist staatlich anerkannte Ersatzschule für den Landkreis Schwäbisch Hall. Unterrichtet werden die Schüler von Fach- und Sonderschullehrern sowie von Technischen Lehrern, die in ihrer Arbeit von Praktikanten und Zivildienstleistenden unterstützt werden.

Abb. 17: Die Sonnenhof-Schule in Schwäbisch Hall

7.1.1 ‚Gestützte Kommunikation‘ bei Kindern und Jugendlichen in der Sonnenhofschule

Die Oberstufenklasse, die ich für einen Schulvormittag begleiten darf, setzt sich aus 6 Schülern im Alter von 14 – 18 Jahren zusammen. Von diesen 6 Schülern kommunizieren zwei Mädchen und ein Junge mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘, wobei sich ein Mädchen auch lautsprachlich mitteilen kann. N. eine FC-Nutzerin hat schon vor ihrem vor ca. eineinhalb Jahren stattfindenden Wechsel auf die Sonnenhofschule gestützt kommuniziert (vgl. Anhang B, 91 – 94). An diesem Vormittag wird das ‚Lehrerteam‘ dieser Klasse, welches sich aus der Klassenlehrerin und der Kurzzeitmitarbeiterin zusammensetzt, durch eine begleitende Sonderschullehrerin ergänzt.

Der Vormittag startet mit einem Morgenkreis, indem eine FC-Nutzerin das Da-

tum und den Stundenplan erneuert. Bei dieser Arbeit wird sie von einer Kurzzeitmitarbeiterin gestützt. Diese bietet ihr vier Symbol- und Ganzwortkarten zur Auswahl an und unterstützt die Schülerin beim Zeigen auf eine dieser Karten sowohl verbal, als auch physisch am Handgelenk. Im anschließend stattfindenden Einzelförderunterricht wird ein von der Schülerin N. selbst ausgewähltes Thema bearbeitet. Zuvor wird die Schülerin von der Lehrerin gefragt, ob diese ihr etwas erzählen möchte. N. zeigt, mit Hilfe der Stütze am Handgelenk, auf „nein“, worauf die Lehrerin die Unterrichtsmaterialien auf den Tisch legt und die Inhalte der letzten Stunde wiederholt. In dem Einzelförderunterricht beschäftigt sich N. mit dem Thema ‚Nationalsozialismus‘ und liest mit ihrer Klassenlehrerin ‚Das Tagebuch der Anne Frank‘. Um das weitere Vorgehen der nächsten Einzelförderstunden zu planen, bietet die Lehrerin N. eine Auswahl verschiedener Themenbereiche aus dem Buch an und fragt die Schülerin, welche sie davon behandeln möchte. Die Lehrerin liest die Themen einzeln vor und N. zeigt auf „ja“ oder „nein“. Während des Zeigens steht die Schülerin immer wieder auf und schiebt die vor ihr liegende Buchstabentafel zur Seite. Die Lehrerin fordert N. dazu auf, wieder Platz zu nehmen und wartet geduldig bis sich diese wieder gesetzt hat. Dabei wird auf eine optimale Sitzhaltung geachtet. Anschließend liest die Lehrerin circa zwei Seiten des Buches vor. Die Fragen, die diese ihrer Schülerin danach zu den Inhalten der vorgelesenen Seiten stellt, kann N. gut beantworten. Falls die Antworten nicht klar oder zweideutig formuliert sind, fragt die Lehrerin nach und fordert eine genauere Stellungnahme. Zeitweise verlangt die Stützerin von ihrer Schülerin, sich die Frage selbst durchzulesen und sie zu beantworten, was N. gelingt. Allerdings ist dies nur bei kurzen Texten möglich. Die Klassenlehrerin erläutert, dass sie bisher noch keine Möglichkeit gefunden habe, N. zum Lesen längerer Texte zu motivieren. Diese fordert das Vorlesen ein und schiebt Bücher oder Zeitschriften vom Tisch. N. begründet das mit fehlender Konzentrationsfähigkeit. Gegen Ende der Einzelförderstunde schiebt N. ihre Buchstabentafel oftmals zur Seite und verlässt ihren Sitzplatz, wenn sie eine Frage beantworten soll. Zusätzlich schaut sie beim Buchstabieren häufig nicht auf die Kommunikationstafel. Die Lehrerin fordert ruhig dazu auf, konzentriert mitzuarbeiten und ihre Fragen zu beantworten. Zusätzlich weist sie die Schülerin darauf hin, dass im Unterricht Mitarbeit verlangt wird. N. setzt sich daraufhin jedes Mal wieder an den Tisch und arbeitet mit. Die Lehrerin weist N.

am Ende des Einzelförderunterrichts noch darauf hin, dass diese das Buch auch in der Freiarbeit mit Hilfe der Kurzzeitmitarbeiterin lesen kann.

Während der Stunde konnte ich beobachten, dass die Lehrerin alle Antworten von N. schriftlich in einem Kommunikationsordner festhält. Darin ist genau vermerkt, was bisher gelesen wurde und welche Themenfelder behandelt wurden. Im anschließenden Gesamtunterricht beschäftigen sich die Schüler mit verschiedenen Maßeinheiten. An diesem Tag werden alle Beteiligten gewogen und deren Gewicht miteinander verglichen. Anschließend erstellen die Schüler eine Liste auf welcher die Namen und das jeweilige Körpergewicht notiert werden. Die drei gestützt kommunizierenden Schüler werden dabei von den zwei Lehrerinnen und der Klassenhelferin gestützt.

Kommunikationsbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche erlernen schon im Kindergarten oder in der Schule sich mit Hilfe von Methoden der ‚Unterstützten Kommunikation‘ verständlich zu machen. Hierzu zählt die Sonnenhofsche Schule auch die ‚Gestützte Kommunikation‘. Lehrer der Sonnenhofsche Schule haben Vereinbarungen für den Umgang mit der Methode ‚FC‘ entworfen. Diese Vereinbarungen legen fest, bei welchen Personen versucht werden soll, ‚FC‘ anzubahnen, wer die Personen stützen soll und wie die Kontinuität der Kommunikation gewahrt werden kann. Zusätzlich legt die Schule fest, wie überprüft wird, dass die Person unbeeinflusst schreibt und wie den Schülern ein Klassen- oder Einrichtungswechsel gestaltet werden kann. Diese Richtlinien gelten sowohl für den Einsatz von ‚FC‘ in der Schule, als auch in der Wohngruppe.

Kommunikation mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘ soll allen Kindergartenkindern und Schülern des Sonnenhofs ermöglicht werden, welche kaum oder gar nicht sprechen, die Sprache nicht sinnvoll anwenden oder nicht selbstständig auf Objekte oder Symbole zeigen können. Auf den Sonnenhof wechselnde Schüler, die mit Hilfe von ‚FC‘ kommunizieren, werden von ihren Lehrern in der Anwendung dieser Kommunikationsform unterstützt. Hierfür muss der Lehrer in die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ eingearbeitet sein (vgl. Anhang B, 66). Falls der entsprechende Klassenlehrer keine Stützerfahrung hat, muss zunächst eine erfahrene Stützkraft hinzugezogen werden. Bei einem Klassenlehrer- oder Einrichtungswechsel wird sowohl ein persönliches Übergabegespräch, als auch die Einführung des neuen Stützers in die Stütztechnik als

verpflichtend angesehen (ebd.). Aussagen belegen allerdings, dass diese Anforderung nicht immer praktisch umgesetzt werden kann. Die Lehrerin verfügt weder über Informationen bezüglich des Alters der Schülerin zu Beginn der Arbeit mit ‚FC‘ (vgl. Anhang B, 91-94), noch über genauere Informationen, deren anfängliche Stütztechnik betreffend (vgl. Anhang B, 127/128).

Allerdings sind grundsätzlich alle Lehrer der Schule dazu befugt, Schüler beim Zeigen auf „Ja“- und „Nein“-Karten, Bildsymbole oder Fotos zu stützen. Die Arbeit mit einem Schüler, der gestützt auf Buchstaben zeigt, ist Lehrern mit einem Einführungskurs in die Methode vorbehalten (vgl. Anhang B, 115/116). Für die Kurzzeitmitarbeiter der Einrichtung werden hausinterne Fortbildungen angeboten. Jede Stützperson des Sonnenhofs wird dazu angehalten sich einen erfahrenen Partner zu suchen, von welchem sie in ihrer Arbeit konstruktiv begleitet wird. Es wird empfohlen in regelmäßigen Abständen Videoaufnahmen von sich zu machen und Gesprächsprotokolle zu erstellen. Diese dienen als Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit und sollen die Qualität des Stützens sichern (ebd.). Aussagen der Lehrerin verdeutlichen, dass diese Forderungen noch nicht umgesetzt werden. Sie sagt aus, dass die Einrichtung den Kontakt zu anderen Stützern nicht initiiert (vgl. Anhang B, 77/78) und keine Supervisionsmöglichkeiten anbietet (vgl. Anhang B, 71/72).

Wird ‚FC‘ bei einem Schüler angebahnt, müssen dessen Erziehungsberechtigte und auch alle Mitarbeiter darüber informiert werden. Allerdings ist die Einführung der Methode nicht an die Erlaubnis der Erziehungsberechtigten gebunden, wobei ein Transfer in das Elternhaus oder die Wohngruppe angestrebt wird. Die Übertragung der Methode in andere Lebensbereiche wird von der Lehrerin bestätigt. N. kommuniziert sowohl auf der Wohngruppe, als auch bei Freizeitangeboten gestützt (vgl. Anhang B, 98). Um dem Schüler schnellstmöglich eine unabhängige Kommunikation zu ermöglichen, werden mit diesem auch Kommunikationsstrategien, wie beispielsweise das Nachfragen oder Widersprechen, geübt.

Um der Gefahr einer möglichen Manipulation entgegenzuwirken, werden die Stützer dazu angehalten, sich mit ihrem Schüler auf eine für beide Personen geeignete Validationsmethode zu einigen. Die Urheberschaft des Schülers kann einerseits durch einen Test, bei dem eine dritte Person dem Schüler Worte zeigt, die dieser abschreiben muss, ohne dass seine Stützperson dieses Wort

gelesen hat, bewiesen werden und andererseits durch schriftliche Protokolle einer Kommunikation, in der der Schüler seiner Stützpersion nachprüfbare Inhalte erzählt hat, die diese vorher nicht kannte.

Aussagen der Lehrerin verdeutlichen, dass diese keine Informationen über die Vergangenheit der Schülerin hat. Sie kann weder das Alter der Schülerin zu Beginn der Arbeit mit ‚FC‘ benennen, noch die Entwicklung des Stützprozesses darstellen (vgl. Anhang B, 91-94; 105-107; 109-111; 127/128; 156-159) Die physische Stütze konnte seit dem Besuch dieser Einrichtung von der Stütze der Hand auf die Stütze des Handgelenks reduziert (vgl. Anhang B, 132).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Sonnenhofschule sich bemüht, den FC-Nutzern in allen Unterrichtssituationen die Möglichkeit zur Kommunikation zu bieten. Lehrer der Schule haben eine Konzeption entwickelt, welche als Basis für die Arbeit mit ‚FC‘ angesehen werden kann. Diese Konzeption bietet einige Richtlinien für den Einsatz der ‚Gestützten Kommunikation‘ in der Schule und des Wohnbereichs. FC-Nutzer der Sonnenhofschule haben „in allen Unterrichtssituationen“ (Anhang B, 81) die Möglichkeit zu kommunizieren. Dies soll durch Fortbildungen der entsprechenden Lehrer gewährleistet werden. Aufgrund einiger dargestellter Aussagen der Lehrerin kann darauf geschlossen werden, dass die Inhalte der noch nicht fertig gestellten Konzeption zum Einsatz von ‚FC‘ der Sonnenhofschule noch nicht vollständig in der Praxis Anwendung finden, aber wohl in nächster Zeit umgesetzt werden.

Abb. 18: Die Karl-Georg-Haldenwang Schule in Leonberg (<http://www.haldenwangschule-leonberg.de>)

7.2 Die Karl-Georg-Haldenwang Schule in Leonberg

Die Karl-Georg-Haldenwang Schule in Leonberg ist eine Schule für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Derzeit besuchen ca. 130 Schüler diese Ganztageschule.



Im Jahre 2000 wurde von Mitarbeitern der Einrichtung eine Konzeption zur ‚Unterstützten Kommunikation‘ erarbeitet (vgl. Tieck u.a. 2006). Ziel des Einsatzes der Kommunikationsmittel ist eine Integration des Menschen mit einer Behinderung in die Gesellschaft zu fördern. Hierfür muss es den Menschen ermöglicht werden, die Kommunikationsmittel im gesamten Lebensfeld einzusetzen. Deshalb ist die Zusammenarbeit der Lehrer, der Eltern und anderer Bezugspersonen von grundlegender Bedeutung. Die „Sicherung der kommunikativen Kompetenz muss sich als zentrale Aufgabe wie ein roter Faden durch Frühförderung, Kindergarten, Schule und nachschulische Einrichtungen ziehen.“ (ebd., 2) Die Schüler werden mit Hilfe von Gebärden und Handzeichen, Bild- und Zeichensystemen, elektronischer und nicht-elektronischer Hilfsmittel und der ‚Gestützten Kommunikation‘ gefördert.

Auf die Beibehaltung der Symbole oder Gebärden wird während der Schulzeit bei Kommunikationshilfsmitteln großer Wert gelegt, weshalb diese auch verbindlich festgelegt sind. Damit soll gewährleistet werden, dass sich alle Schüler untereinander verständigen können und sich ihr Kommunikationssystem nicht ständig verändert.

Um eine Förderplanung für einen Schüler zu erstellen, erfassen die Lehrer der Karl-Georg-Haldenwang Schule in Leonberg die Lernausgangssituation des Schülers durch genaue Beobachtung dessen Verhaltens in Unterrichtssituationen, durch Fallgespräche und Fragebögen, welche sowohl die Eltern, als auch die betreuenden Personen in der Schule ausfüllen (vgl. Anhang A).

Der Beginn der Kommunikationsförderung wird von dem jeweiligen Lehrerteam geplant und folgt den folgenden Richtlinien: Die Förderziele für den Schüler, die einzusetzenden Materialien, sowie die Unterrichtsinhalte werden schriftlich notiert. Die Anbahnung alternativer Kommunikationsformen findet im Einzelförderunterricht statt und wird zusätzlich im Gruppenunterricht angewandt. Ziel des Einsatzes des Kommunikationsmittels ist ein natürlicher Gebrauch in allen Lebenssituationen.

7.2.1 ‚Gestützte Kommunikation‘ bei Kindern und Jugendlichen der Karl-Georg-Haldenwang Schule

Seit Beginn dieses Schuljahres trifft sich in der zweiten Hälfte des Schulvormittags eine Lerngruppe, die ausschließlich aus Schülern mit autistischen Verhal-

tensweisen besteht. Diese Gruppe setzt sich aus vier Schülern, die jeweils von einem Schulhelfer begleitet werden, zusammen. Jeden Tag werden diese vier Jugendlichen in einem Unterrichtsfach von einem Lehrer unterrichtet. Drei der Schüler benötigen beim Zeigen auf Buchstaben eine physische Stütze, während ein Schüler ausschließlich verbal unterstützt wird. Zu dem Zeitpunkt meiner Hospitation findet Deutschunterricht statt. Gemeinsam erarbeiten die Schüler und der Lehrer unterschiedliche Formen der Kommunikation und spezialisieren sich in dieser Doppelstunde auf e-mail-Kontakte. Im Unterricht werden folgende Fragen zum Thema e-mail genauer besprochen: ‚was ist eine e-mail?‘, ‚was ist eine e-mail-Adresse?‘, ‚wie schreibt man eine e-mail?‘, ‚wie richte ich mir eine e-mail-Adresse ein?‘. Dabei stellt der Lehrer Fragen und die Schüler beantworten diese mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘. Sie buchstabieren auf einer Buchstabentafel oder der Tastatur eines Laptops ihre Antwort und der jeweilige Stützer meldet sich und wiederholt das Geschriebene lautsprachlich. So entwickelt sich ein Unterrichtsgespräch, an dem die Schüler mit Hilfe ihrer Stützer teilnehmen. Falls etwas unklar ist oder ein Schüler falsch geantwortet hat, wird dieser von dem Lehrer nochmals explizit angesprochen und muss seine Aussage anders formulieren. Die stützenden Personen legen sehr viel Wert darauf, dass der FC-Nutzer seine Worte ausschreibt und seinen Blick während des Schreibens auf die Kommunikationstafel oder auf den Laptop richtet. Zusätzlich werden die Jugendlichen dazu aufgefordert, auf präzises Zeigen zu achten. Zwei der Schüler dieser Gruppe stehen während des Unterrichts häufig auf und laufen von ihrem Arbeitsplatz weg. Sie werden von ihren Schulhelfern konsequent zu ihrem Schreibtisch zurückgeholt.

In einem anschließenden Gespräch erläutert mir der Lehrer, dass die an der Lerngruppe teilnehmenden Schüler im Klassenunterricht des letzten Schuljahres durch aggressives Verhalten auffielen (vgl. Anhang C, 32). Deshalb versucht die Schule durch das Angebot einer speziellen Lerngruppe gezielt auf deren Bedürfnisse einzugehen und ihnen andere Lernangebote zu machen. Laut der Aussage des Lehrers haben sich die Verhaltensauffälligkeiten der Schüler verringert und die Lerngruppe erweist sich bisher als positiv (vgl. Anhang C, 35/36). Zusätzlich erläutert mir der Lehrer, dass FC-Nutzer der Schule nicht ausschließlich von ausgebildeten Stützern sondern auch Mitschülern gestützt werden. Dies ist allerdings nur in Auswahl-situationen möglich und findet

selten Anwendung (vgl. Anhang C, 7-9). Alle Lehrer der Schule sind mit der Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ vertraut. Kurzzeitmitarbeiter nehmen an einer verpflichtenden internen Fortbildung teil (vgl. Anhang C, 23-27). Ein Bestandteil der Arbeit mit dem FC-Nutzer sind Übungen der Kommunikationstechniken, welche dem Schüler das Revidieren einer Aussage erleichtern sollen (vgl. Anhang C, 13/14).

Das private Umfeld soll in die Anbahnung von ‚FC‘ mit einbezogen werden. Allerdings wird die Methode in der Schule auch dann angewandt, wenn sich die Eltern gegen ‚FC‘ aussprechen (vgl. Anhang C, 39/40).

Der Einsatz ist in der Gesamtkonzeption „Unterstützte Kommunikation“ der Karl-Georg-Haldenwang Schule verankert (vgl. Anhang C, 40/41). Alle Lehrer der Schule nehmen zu Beginn der Arbeit mit ‚FC‘ an Fortbildungskursen teil. Von der Schule wird die ‚Gestützte Kommunikation‘ bei Menschen als sinnvoll erachtet, bei welchen eine Dissoziation zwischen Denken und Handeln vorliegt. Als äußere Anzeichen einer Dissoziation werden eine nicht angepasste oder stereotype Verbalsprache, massive Handlungseinschränkungen, eine missverständliche Körpersprache und widersprüchliches Verhalten angesehen. Diese Beschreibung des Personenkreises bezieht sich keinesfalls ausschließlich auf Menschen mit autistischen Verhaltensweisen oder anderen medizinischen Diagnosen (vgl. Tieck u.a. 2006).

Im Unterricht ist ‚FC‘ ein Bestandteil der Förderung und wird als Hilfe zum Erwerb von Handlungskompetenzen und als Kommunikationsmöglichkeit angewendet. Die Anbahnung und Differenzierung der Kommunikation mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘ ist in der Konzeption zur ‚Unterstützten Kommunikation‘ verankert und wird folgendermaßen dargestellt:

Anbahnung und Differenzierung der Kommunikation

- Geeignete Kommunikationsebene finden (Objekt/Bild/Symbol/Schrift)
- Schulalltag mitgestalten und Entscheidungen treffen
- Befinden, Wünsche, Bedürfnisse, Kritik, Ängste ausdrücken
- Sich aktiv am Unterricht beteiligen
- Sich mit Mitschüler/innen verständigen
- materielle und soziale Umwelt verstehen lernen, d.h. Fragen stellen können
- Interessen verfolgen und neue Interessen entwickeln können
- Bezug zur Lebenswirklichkeit herstellen
- Generalisierung, d.h. viele Personen stützen in unterschiedlichen Situationen
- von Anfang an konsequentes Training von Unabhängigkeit und Ausblenden der Stütze

Wie in Abbildung 19 zu erkennen ist, ist es wichtig zu Beginn der Arbeit mit dem Schüler dessen ideale Kommunikationsebene (Objekt/ Bild/ Symbol/ Schrift) herauszufinden. Der Schüler soll dazu befähigt werden, sich mit Hilfe des Kommunikationsmittels am Unterricht zu beteiligen, sich über diverse Themen zu verständigen und so seine Umwelt kennen- und verstehen lernen. Es ist der Schule wichtig, dass unterschiedliche Personen mit dem Schüler arbeiten, und die Kommunikation in unterschiedlichen Situationen stattfindet. Zusätzlich soll die Ausblendung der Stütze erzielt werden. Zusätzlich erachten die Lehrer der Schule die Einbeziehung von Kommunikationstechniken in den Unterricht als sinnvoll.

Schülern dieser Einrichtung wird die Möglichkeit geboten, am Unterricht von allgemein bildenden Schulen teilzunehmen. Für diese Zeit wird ihnen von der Schule ein Schulbegleiter zur Verfügung gestellt, welcher in die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ eingearbeitet ist.

Grundlage des Förderansatzes der Karl-Georg-Haldenwang Schule in Leonberg ist eine ständige Reflexion und eine kontinuierliche Fortschreibung der

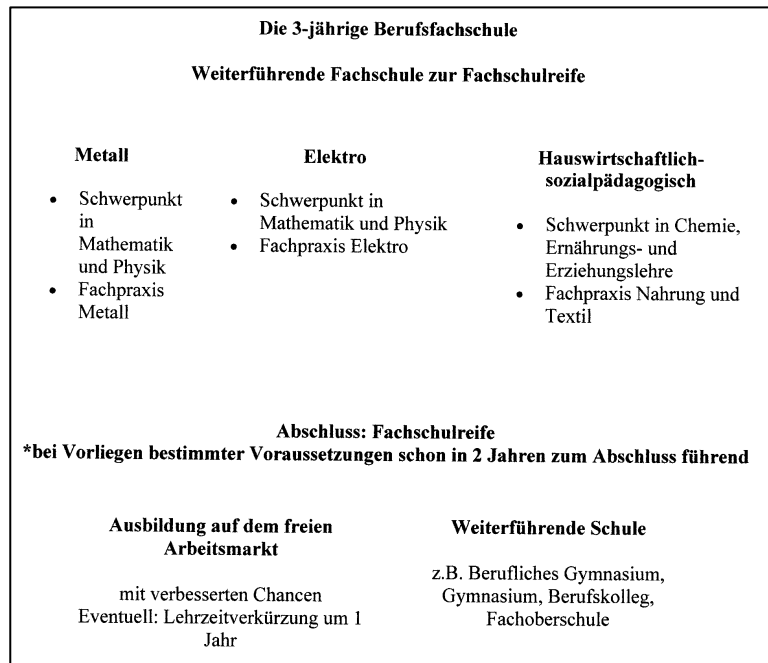
Abb. 19: Die Anbahnung und Differenzierung der Kommunikation an der Karl-Georg-Haldenwang Schule in Leonberg (Tieck u.a. 2006, 5)

Konzepte (vgl. Tieck u.a. 2006).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass eine verbindliche Konzeption erarbeitet wurde. Einige Lehrer der Schule sind für die Umsetzung der erarbeiteten Richtlinien verantwortlich und stehen als Ansprechpartner zur Verfügung. FC-Nutzer werden in den Klassenunterricht integriert. Allerdings hat sich in diesem Schuljahr eine Lerngruppe etabliert, die sich jeden Tag für einen halben Vormittag trifft und gesondert unterrichtet wird. An dieser Lerngruppe nehmen Schüler mit autistischen Verhaltensweisen teil, die im Klassenunterricht starke Auffälligkeiten zeigen. Alle Schüler der Lerngruppe kommunizieren mit der ‚Gestützten Kommunikation‘ und haben jeweils einen eigenen Stützer.

7.3 Die Berufsfachschule in Winnenden

In der Berufsfachschule des Berufs-Bildungs-Werkes der Paulinenpflege in Winnenden können Menschen mit einer Hör- oder Sprachbehinderung die Fachschulreife absolvieren. Die Berufsfachschule gibt es in einer zwei- oder dreijährigen Form. In dieser Zeit können sich die jungen Erwachsenen auf eine der zwei angebotenen Fachrichtungen spezialisieren: Auf den gewerblich-technischen Bereich und auf den hauswirtschaftlich-pflegerischen Bereich. Da sich die Bereiche inhaltlich stark differenzieren, werden sie getrennt voneinander unterrichtet. Die



Gruppen des gewerblich-technischen Berufsfeldes beschäftigen sich innerhalb der zwei bzw. drei Jahre mit Metalltechnik oder Elektrotechnik. Der Themenschwerpunkt des hauswirtschaftlich-pflegerischen Ausbildungsfelds liegt auf den Themen Hauswirtschaft und Ernährung. Allgemeinbildende Fächer und Projektarbeit ergänzen den fachspezifischen Unterricht, in welchem sowohl berufspraktische als auch berufsfachliche Kompetenzen vermittelt werden.

Voraussetzung für die Aufnahme eines Schülers in die Berufsfachschule Winnenden ist ein Hauptschulabschluss oder ein Abgangszeugnis der neunten Klasse einer anderen Schule.

Die Lehre an der Berufsfachschule Winnenden orientiert sich an den amtlichen Lehrplänen der Berufsfachschulen Baden-Württembergs.

Die Fachschulreife erreichen die Schüler, wenn sie die Abschlussprüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, sowie eine Prüfung der berufspraktischen und -fachlichen Kompetenzen in dem jeweiligen Berufsfeld bestehen.

Die zu erwerbende Fachschul-

Abb. 20: Aufbau der Berufsfachschule (Paulinenpflege Winnenden)

reife ermöglicht den Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zu höherwertigen Berufsausbildungen oder zu weiterführenden Schulen (vgl. Paulinenpflege Winnenden).

7.3.1 ‚Gestützte Kommunikation‘ in der Berufsfachschule in Winnenden

Seit zwei Jahren zählt die Berufsfachschule Winnenden einen Menschen mit der Diagnose Autismus zu ihrer Schülerschaft, welcher gestützt kommuniziert. Zu dem Zeitpunkt meiner Hospitation ist M. 18 Jahre alt und besucht die Klasse der Fachrichtung Metalltechnik im zweiten Jahr. Seine Klasse besteht aus sechs Schülern. Auf meine Nachfrage, warum M. speziell diese Klasse besuche, erläutert mir die Klassenlehrerin, dass er dieser Klasse zugeteilt wurde. Diese Entscheidung beruht auf der Ansicht des Kollegiums, dass M. in diese Klasse am besten integriert werden kann. Ein zusätzlicher Grund besteht in der fachlichen Kompetenz der Klassenlehrerin, welche in die Thematik der ‚Beschulung von Menschen mit Autismus‘ eingearbeitet ist und nach eigenen Angaben mehrere Fortbildungen dazu besucht hat.

Nach Aussage der Lehrerin ist M. der erste Schüler dieser Schule, der gestützt kommuniziert.

Auf eine Anfrage seiner Eltern bei dieser Einrichtung, wurde ein Unterrichtsbesuch bei M. durch Kollegen der Berufsfachschule an seiner damaligen Hauptschule durchgeführt. Die Lehrerin erläutert, dass dieser Besuch den Lehrern aus Winnenden verdeutlichte, dass eine Beschulung von M. in der Berufsfachschule möglich und sinnvoll ist. Die Anfrage der Eltern richtet sich nach den von M. geäußerten Bedürfnissen:

„Zukunft

Versuche das Abitur zu machen!

Suche mir eine Tätigkeit ohne Menschen zu verschrecken. Unter Umständen

Würde gerne Gedichte schreiben!“ (M. in Zöller 2006, 64)

Seitdem M. die Schule für Menschen mit einer geistigen Behinderung verlassen hat, wird er von einer Schulhelferin in den Unterricht begleitet, welche ihn die gesamte Zeit über stützt. Diese arbeitet mit M. schon seit ca. vier Jahren zusammen und ist eine ausgebildete Heilerziehungspflegerin (vgl. Anhang D, 123). Den Beginn der gemeinsamen Arbeit mit M. beschreibt sie als deren „in-

tensivste Zeit“ (Anhang D, Zeile 137/138), da die beiden sehr viel Zeit miteinander verbrachten und viel gemeinsam unternommen haben. War es M. anfangs, bei der Stütze durch eine ihm fremden Person, nicht möglich, Worte zu schreiben, nahm dies nach ca. drei Monaten eine Erfolg versprechende Wendung (vgl. Anhang D, 127-132). Nach eigenen Aussagen nutzte die Schulbegleiterin das Fortbildungsangebot zum Thema ‚FC‘ erst nachdem sie schon längere Zeit mit M. arbeitete (vgl. Anhang D, 141/142). Allerdings bestätigt sie in unserem Gespräch den hohen Nutzen des Besuchs einer solchen Veranstaltung. In dem Gespräch mit M. und seiner Schulbegleiterin wird deutlich, dass die Helferin auf fachliches Wissen über ‚FC‘ zurückgreifen kann.

Während meines Besuches der Klasse darf ich eine Doppelstunde Deutsch miterleben. Die Schüler sitzen alle in einer Reihe vor dem Lehrerpult. M. sitzt am Rand, wobei auf der linken Seite von M. ein Mitschüler und zu seiner rechten Seite die Schulhelferin sitzt. In dieser Unterrichtsstunde setzt die Lehrerin das Thema ‚Zeitung‘ fort. Die Schüler erarbeiten gemeinsam mit der Lehrerin, welche Themen in einer Zeitung veröffentlicht werden. Eine zusätzliche Aufgabe der Schüler besteht darin, sich Wissen über diverse Benennungen verschiedener Zeitungsartikel und deren Eigenschaften anzueignen. Die Lehrperson hat für diese Inhalte Arbeitsblätter angefertigt, welche die Schüler alleine bearbeiten. Die Ergebnisse der Schüler fasst sie an der Tafel zusammen.

M. hat die gleiche Aufgabenstellung wie seine Mitschüler. Er arbeitet motiviert mit und antwortet auf Fragen. Indem er seinen rechten Arm anhebt und diesen zu seiner Stützerin dreht, gibt er ihr ein Zeichen, dass er auf seiner vor ihm liegenden Buchstabentafel etwas schreiben möchte. Nachdem er geschrieben hat, meldet sich seine Schulhelferin per Handzeichen und teilt M´s Gedanken seiner Lehrerin und seinen Mitschülern lautsprachlich mit. Allerdings kann ich während der Unterrichtssituation mehrfach beobachten, dass M. auf eine Frage der Lehrerin hin seiner Schulhelferin etwas schreibt, die Meldung der Stützerin aber zu spät kommt, so dass die Klasse schon im Unterricht fortgeschritten ist.

Nach dem Unterricht habe ich die Möglichkeit mich mit M. zu unterhalten (vgl. Anhang D). In diesem Gespräch erfahre ich, dass M. erst seit drei Jahren, also seit seinem 15. Lebensjahr gestützt kommuniziert (vgl. Anhang D, 186). Bis zu diesem Zeitpunkt gingen alle Menschen seines Umfeldes von einer zusätzlichen geistigen Behinderung aus. Seine Mutter hatte Zweifel an dieser Diagno-

se, weshalb sie mit M. gestützt zu kommunizieren begann (vgl. Anhang D, 5). Laut M's Schulhelferin beklebte die Mutter Legosteine mit Bildkarten, welche sie M. zur Auswahl stellte und ihn damit beauftragte, auf ein bestimmtes Bild oder Symbol zu zeigen. Da dieser sofort gestützt auf den entsprechenden Stein zeigen konnte, ging M's Mutter dazu über, M. beim Buchstabieren von Worten zu stützen (vgl. Anhang D, 219-221).

Nach einiger Zeit bekam die Familie Besuch von Sonderpädagogen aus M's damaliger Schule für Menschen mit einer geistigen Behinderung. M. begrüßte seine Lehrer mit den Worten: „Ich freue mich, dass ihr alle gekommen seid“ (Anhang D, 7-11). Im nachfolgenden Schuljahr wechselte er auf eine Hauptschule, in der er von einer Schulbegleiterin unterstützt wurde. An dieser Schule absolvierte er einen Hauptschulabschluss und besucht inzwischen die Berufsfachschule in Winnenden. Auch zu diesem Unterricht begleitet ihn eine Schulbegleiterin, welche zusätzlich morgens und mittags mit ihm im Bus fährt. In der Schule ist sie die einzige Person, die M. stützen kann (vgl. Anhang D, 115/116). Insgesamt kann sich M. mit Hilfe dreier Personen gestützt ausdrücken. Diese Personen sind seine Mutter, sein Vater und die Schulbegleiterin (vgl. Anhang D, 238). Auf meine Nachfrage, ob M. gerne mit Lehrern der Schule schreiben würde, antwortet dieser: „Ne weil FC mehr ist als Armhinhalt!!“ (Anhang D, 347). Außer mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘ kann sich M. anhand dreier Gebärden und mit Hilfe seiner Körpersprache mitteilen (vgl. Anhang D, 16-21). Allerdings wird in dem Gespräch mit seiner Schulhelferin deutlich, dass nur Menschen, welche M. gut kennen diese Art der Kommunikation verstehen (vgl. Anhang D, 16-21). Aus der Befragung seiner Klassenlehrerin geht hervor, dass ihr seine weiteren Kommunikationsmöglichkeiten nicht bekannt sind (vgl. Anhang D, 40). Aus meinen eigenen Beobachtungen und dem Gespräch mit der Schulbegleiterin geht hervor, dass M. zu dieser ein sehr gutes Verhältnis aufgebaut hat. Dies verdeutlichen auch die Gesprächsinhalte von ihr und M. Die Schulbegleiterin sagt aus, dass M. mit ihr über alles reden kann, was dieser bestätigt (vgl. Anhang D, 275-277).

M. scheint mit seiner derzeitigen Situation in der Schule zufrieden zu sein. Seine Lehrerin sagt aus, dass M. in den Unterricht erfolgreich integriert werden kann (vgl. Anhang D, 292-295). Dies beurteilt M. allerdings anders. Er formuliert, dass ihn das teilweise ungeduldige Verhalten der Lehrer stört und diese

ihm manchmal gar keine Fragen stellen (vgl. Anhang D, 352-356). Allerdings bringt sich M., laut Aussage seiner Lehrerin, auch selbständig in den Unterricht mit ein und beantwortet Fragen seiner Mitschüler (vgl. Anhang D, 294-295). Zeitweise verweigert M. das Schreiben im Unterricht, was die Lehrerin eine Zeit lang akzeptiert und dabei aber versucht, ihn wieder zum Schreiben zu motivieren (vgl. Anhang D, 302-305).

Ein weiterer Aspekt der Stütze, nämlich die Stütze bei handelnden Aktivitäten ist für M. sehr wichtig, um am Unterricht teilnehmen zu können. Während meines Besuches konnte ich beobachten, wie M. beim Ausschneiden eines Zeitungsartikels gestützt wird. Ferner wird er bei der Arbeit an Maschinen und sonstigen Alltagsverrichtungen in der Schule gestützt (vgl. Anhang D, 313/314). Seine Schulbegleiterin stellt fest, dass M. auch in alltäglichen Situationen auf die Stütze angewiesen ist. So nennt sie als Beispiel das Überqueren einer Strasse:

„Wenn wir zum Beispiel auf der Strasse stehen und es kommt ein Auto, dann weiß er ja, jetzt sollte ich einen Schritt machen und dann bin ich auf dem Gehweg. Aber das kann er halt nicht miteinander verbinden. Dann muss ich ihn nur mal kurz anstupsen und dann läuft er“ (Anhang D, 372 – 378).

M. hat die Möglichkeit an der Berufsfachschule in Winnenden an den Abschlussprüfungen teilzunehmen. Die Klassenlehrerin erläutert mir dazu, dass ihr Schüler für Klassenarbeiten und auch für die Abschlussprüfung mehr Zeit zur Verfügung gestellt bekommt, als andere Schüler. Der Vorwurf der Manipulation der gestützten Person durch die stützende Person ist den Lehrern der Schule bekannt. Allerdings sind sie davon überzeugt, dass M. mit Hilfe der ‚Gestützten Kommunikation‘ seine eigene Meinung äußert (vgl. Anhang D, 106/107). Die Lehrerin erzählt mir, dass M’s Stützerin manche Texte, die im Unterricht gelesen werden sollen, gar nicht liest, um so zu beweisen, dass die Antworten auf die auf den Text bezogenen Fragen, wirklich von M. stammen. Auch M. bekräftigt während des Interviews die Urheberschaft seiner Äußerungen, indem er zu seiner Stützerin sagt: „Foll Gott foll. Du ohne mogelei bist“ (Anhang D, 146).

Alle Lehrkräfte der Berufsfachschule Winnenden verfügen über Kenntnisse im Bereich der Gebärdensprache. Deshalb erstrecken sich die im Unterricht eingesetzten Kommunikationsformen von dem Einsatz der Lautsprache über einen

lautsprachbegleitenden Gebärdeneinsatz bis hin zu einzelnen Segmenten in Deutscher Gebärdensprache und orientieren sich hierbei an den Bedürfnissen der jeweiligen Schüler. Ein Schwerpunkt in der schulischen Förderung der jungen Menschen liegt auf dem Ausbau und dem Erhalt der Schriftsprachkompetenz (vgl. <http://www.paulinenpflege.de/bbw/schulen/index.htm>). Die Berufsfachschule Winnenden hat keine eigene Konzeption zum Einsatz von Methoden der ‚Unterstützten Kommunikation‘ entwickelt. Die Lehrer der Schule in Winnenden können keine Erfahrungen mit der Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ aufweisen und sind in diese auch nicht eingearbeitet. Das mag ein Grund dafür sein, dass die Lehrerin die Beschulung von M. an ihrer Einrichtung als Experiment beschreibt. Lehrer der Schule können ihren Schüler nicht in dem Prozess der Reduktion der Stütze unterstützen oder ihm bei der Auswahl eines für ihn geeigneten Kommunikationshilfsmittels helfen. Zusätzlich ist M. in einem hohen Maße von seiner Stützerin abhängig, da er ohne diese keine Möglichkeit hat, sich mit Hilfe dieser Methode zu äußern. Eine Generalisierung ist somit nicht erkennbar.

7.4 Erkenntnisse aus der Einsicht in die praktische Umsetzung von ‚FC‘ an den Schulen

Die Aussagen von K. und Z. verdeutlichen, dass während ihrer Schulzeit das Einbeziehen von Methoden der ‚Unterstützten Kommunikation‘ in den Unterricht noch nicht üblich war (vgl. Anhang E, 12-14; F, 9-11). Inzwischen erkennen viele Schulen für Menschen mit einer geistigen Behinderung die hohe Bedeutung der Kommunikation an und versuchen die Schüler in diesem Bereich individuell und adäquat zu fördern. Im Rahmen dieser Wissenschaftlichen Hausarbeit habe ich drei Schulen besucht. Die Sonnenhofschule in Schwäbisch Hall und die Karl-Georg-Haldenwang Schule in Leonberg haben verbindliche Richtlinien für die Förderung von Schülern mit einer beeinträchtigten Kommunikationsfähigkeit erstellt. Ein Vergleich dieser beiden Konzeptionen verdeutlicht, dass sich diese an den theoretischen Überlegungen zur Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘, welche in den Kapiteln 4 und 5 aufgezeigt wurden, orientieren und sich in ihren grundsätzlichen Aussagen entsprechen. Beide Schulen legen großen Wert auf eine Ausbildung der Stützpersonen und auf eine möglichst zügig verlaufende Reduktion der Stütze. Dadurch versuchen die Einrichtungen dem FC-

Nutzer eine möglichst unabhängige Kommunikation zu gewährleisten und einer Beeinflussung durch den Stützer entgegenzuwirken. Ein Ziel der Schulen besteht darin, den FC-Nutzer bestmöglich in den Unterricht einzubeziehen und diesem angemessene Lernbedingungen zu bieten. Deshalb orientiert sich sowohl die Sonnenhofschule als auch die Karl-Georg-Haldenwang Schule an den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Schüler. Durch das Angebot der Einzelförderung auf dem Sonnenhof und der Lerngruppe in der Karl-Georg-Haldenwang Schule werden die FC-Nutzer ihren Interessen entsprechend gefördert. Dies bietet den Schülern nicht nur mehr Lernanreiz, sondern bestärkt sie auch in ihrer Motivation, da sie die Erfahrung machen können, mit Hilfe ihrer Äußerungen etwas bewirken und beeinflussen zu können. An beiden Schulen findet außerdem eine Integration der FC-Nutzer in den Klassenunterricht statt. Die Schüler haben mit Hilfe von ‚FC‘ die Möglichkeit, sich in diesen einzubringen und mit ihren Mitschülern in Kontakt zu kommen. Beide Schulen versuchen ihre Schüler beim Erlernen von Kommunikationstechniken zu unterstützen, dies gilt an diesen Einrichtungen auch für den vorschulischen Bereich.

Die Berufsfachschule in Winnenden hat keine Konzeption zum Einsatz von Methoden aus dem Spektrum der ‚Unterstützten Kommunikation‘ entwickelt. Die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten der Schüler ist somit stark von den jeweiligen Bezugspersonen abhängig. Die Arbeit der Berufsfachschule in Winnenden lässt sich nur schwer mit den beiden anderen Schulen vergleichen. Dieser Sachverhalt liegt in der anderen Schulform und Arbeitsweise begründet. Die Berufsfachschule hat ein anderes Schülerklientel als die anderen beschriebenen Einrichtungen. Da der von mir besuchte Schüler M. der erste FC-Nutzer dieser Schule ist und während der Unterrichtszeit von einer Schulbegleiterin unterstützt wird, sind keine Lehrer der Schule in der Arbeit mit ‚FC‘ ausgebildet. Dies führt meiner Meinung nach zu einer starken Abhängigkeit des Schülers gegenüber seiner Stützerin und trägt weder zu einer Generalisierung der Stütze noch zu deren Reduktion bei. Die Schule kann keine fachliche Beratung und angemessene Unterstützung im Bereich der ‚Gestützten Kommunikation‘ bieten. Dennoch fühlt sich der FC-Nutzer an dieser Schule wohl. Indem die Schule die Prüfungen und die praktischen Übungsphasen an Maschinen auf ihn individuell anpasst, ermöglicht sie dem Schüler eine Teilnahme am Unterricht und

den Schulabschluss der Fachschulreife.

Zusammenfassend konnte ich feststellen, dass sich alle der von mir besuchten Schulen um eine möglichst optimale Förderung ihrer FC-Schüler bemühen. Die Arbeit der Sonnenhofschule und die der Karl-Georg-Haldenwang Schule basiert sowohl auf theoretischen Grundlagen als auch auf eigens entwickelten Ideen. Zusätzlich wurde mir verdeutlicht, dass gestützt kommunizierende Schüler sehr stark von der Unterstützung ihrer Lehrer abhängig sind. Die Besuche der drei Schulen zeigten auf, dass keine der von mir befragten Lehrpersonen die Grundausbildung zum Stützer in der Lehrerausbildung absolvieren konnte. Somit sind die Schüler bisher noch sehr stark von der Eigenmotivation ihrer Lehrperson oder von Vorgaben seitens der Schulleitung abhängig.

8 Fazit und Ausblick

„Vögel ohne Flügel treiben nur im Wind.
Tod ist ihre Zukunft und der Schmerz ihr Kind.
Luft wird ihre Sorge, Meere die Gefahr.
Ich war so ein Vogel über 15 Jahr!
Nun verwunden Winde mich nicht mehr so sehr.
Küste wurde Hoffnung nach dem tiefen Meer.
Tod und Schmerz lass warten, noch will ich kein Grab,
weil ich endlich lebe, seit ich Flügel hab.“ (M. in Zöller 2006, 64)

M., ein junger Mann, den ich im Rahmen dieser Arbeit persönlich kennen lernen durfte, verdeutlicht, was Kommunikation für uns Menschen bedeutet. Er vergleicht seine Person bis zu dem Zeitpunkt des Erlernens von ‚FC‘ mit einem Vogel ohne Flügel. Viele Menschen, die durch die ‚Gestützte Kommunikation‘ eine „Stimme erhalten“ haben und auf deren Aussagen ich in dieser Arbeit oft zurückgreife, werden sowohl M. als auch K. (Anhang F, 49), die ‚FC‘ als „das wertvollste im Leben“ beschreibt, zustimmen. Die Fähigkeit zu kommunizieren ermöglicht Menschen ein selbstbestimmteres Leben. Kommunikation ist für die Entwicklung eines Menschen von entscheidender Bedeutung und mehr als ein reines Senden und Empfangen von Signalen.

Das Ziel des Einsatzes von Methoden aus dem Spektrum der ‚Unterstützten Kommunikation‘ besteht darin, Personen eine auf ihre individuellen Fähigkeiten abgestimmte, weitgehend unabhängige Kommunikation zu ermöglichen.

Das Erreichen dieses Ziels ist meiner Meinung nach allerdings von zusätzlichen

Variablen abhängig, auf welche eine einzelne Person nicht unbedingt Einfluss nehmen kann. Beispielsweise benötigen diese Menschen zur Finanzierung der Kommunikationshilfen und zum Erlernen der Kommunikation mit Hilfe eines Hilfsmittels institutionelle und systemische Unterstützung.

Schulen für Menschen mit einer geistigen Behinderung erkennen die hohe Bedeutung der Kommunikation für die Entwicklung eines Menschen an, und beziehen inzwischen immer mehr Methoden aus dem Spektrum der ‚Unterstützten Kommunikation‘ in ihre Arbeit mit ein, so auch die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘. Diese aus der praktischen Arbeit entstandene Kommunikationsform ist eine relativ junge Methode, deren theoretische Fundierung noch nicht abgeschlossen ist. Trotz der vorherrschenden Unsicherheiten im Hinblick auf die Wirkungsweise der Methode und Zweifel im Bezug auf die Urheberchaft, konnte ich im Kontakt mit gestützt kommunizierenden Menschen die Erkenntnis gewinnen, dass diese mit Hilfe von ‚FC‘ ihre Wünsche und Bedürfnisse äußern und mit ihrem sozialen Umfeld in Beziehung treten können. Allerdings musste ich feststellen, dass bei dieser Personengruppe immer noch eine hohe Abhängigkeit von Personen besteht, die sich in erster Linie aus eigener Motivation heraus mit dem Themenfeld der ‚Unterstützten Kommunikation‘ und im Speziellen mit der ‚Gestützten Kommunikation‘ auseinandersetzen. Es bleibt zu befürchten, dass viele Kinder, Jugendliche und erwachsene Menschen nicht die Möglichkeit geboten bekommen ihren Bedürfnissen entsprechend mit ihrer Umwelt in Kommunikation zu treten. Deshalb erachte ich es als sinnvoll, das Themenfeld der ‚Unterstützten Kommunikation‘ verbindlich in die (sonder-)pädagogische Ausbildung zu integrieren.

„Es ist traurig, dass viele Menschen, die nicht verständlich sprechen können, immer noch keine alternativen Verständigungsmöglichkeiten bekommen. Die Folge ist oft, daß sie falsch beurteilt und sozial geächtet werden. Und sie können sich nicht einmal darüber beklagen. Doch sind wir die Verlierer, wenn wir ihnen, durch unsere Trägheit und Ignoranz, weiterhin die Stimme verweigern – denn wir verpassen die Chance, mit außergewöhnlichen Menschen zu sprechen und von ihnen zu lernen“ (Crossley/McDonald 1990, 248).

Diesen Worten von Rosemary Crossley möchte ich mich anschließen. Ich hoffe, dass ich aufgrund der von mir gewonnenen Erfahrungen, in meiner späteren Tätigkeit als Lehrerin meinen Schülern stets offen und respektvoll begegnen werde und somit der Gefahr einer Fehleinschätzung eines Schülers durch mei-

ne Person, wie ich sie in der Einleitung geschildert habe, entgegenwirken kann.

Literaturverzeichnis

Adam, Heidemarie (1993): Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren. Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Würzburg: Edition Bentheim

Basler-Eggen, Andrea (2003a): Gestützte Kommunikation in Wissenschaft und Praxis. In: Isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. 1. Auflage. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag. 06.007.001 -- 06.014.001

Basler-Eggen, Andrea (2003b): Gestützte Kommunikation (FC) bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus in der Schule. In: Bundesverband Hilfe für das autistische Kind/ vds – Fachverband für Behindertenpädagogik (Hrsg.): Autismus macht Schule. Würzburg: Verband Deutscher Sonderschulen. 39 -- 43

Braun, Ursula; Baunach, Martin (2002): Unterstützte Kommunikation in der Sonderschule. In: Wiken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. 95 --108

Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (Hrsg.) (2005): Empfehlungen für den Umgang mit der Methode der Gestützten Kommunikation (Facilitated Communication = FC) In: [http:// www.fc-netz.de/downloads/empfehlungen-05.pdf](http://www.fc-netz.de/downloads/empfehlungen-05.pdf), eingesehen am 09.01.2008

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (1998): Unterstützte Kommunikation für Menschen mit geistiger Behinderung. 1. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag

Bundschuh, Konrad; Basler-Eggen, Andrea; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (2000): Gestützte Kommunikation (FC) bei Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen. München: Druckhaus Deutsch

Braun, Ursula (2003): Was ist Unterstützte Kommunikation? In: Isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. 1. Auflage. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag. 01.003.001 -- 01.005.001

Crossley, Rosemary; McDonald, Anne (1990): Annie Licht hinter Mauern. Die Geschichte der Befreiung eines behinderten Kindes. 2. Auflage. München: Piper

Crossley, Rosemary (2005): Wie kommt man von hier nach dort? Die Reise zur unabhängigen Nutzung von Kommunikationshilfen. In: Wegenke, Monika; Castaneda, Claudio (Hrsg.): Gemeinsamkeit herstellen. Wege der Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Autismus. 1. Auflage. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 180 -- 192

Crossley, Rosemary (1997): Gestützte Kommunikation. Ein Trainingsprogramm. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Eichel, Elisabeth (2001): Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung. 2. Auflage. Bochum: Projekt Verlag.

Goßlau, Gesine (2001): Förderung der Kommunikationsfähigkeit am Beispiel eines Kindes mit autistischer Behinderung. Eine Einzelfallstudie. 1. Auflage. Berlin: Weidler Buchverlag

Griesshaber, Aga; Tieck, Bruno (2004): Facilitated Communication – FC. Gestützte Kommunikation. Seminarskript Basis 1+2.

H., Johannes (1996): So langsam lerne ich ohne Stütze. In: Bunter Vogel 1996/5, 8

Hüning- Meier, Monika; Pivit, Conny (2003): Nichtelektronische Kommunikationshilfen – Eine Einführung. In: Isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommuni-

kation e.V.: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. 1. Auflage. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag. 03.003.001 -- 03.012.001

Isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.: Gemeinsam für Unterstützte Kommunikation. In: <http://www.isaac-online.de/>, eingesehen am 15.01.2008

Karl-Georg-Haldenwang Schule Leonberg (2003): Schulkonzeption, Unterstützte Kommunikation und Gestützte Kommunikation. In: Lang, Monika; Koch, Arno (Hrsg.): Gestützte Kommunikation – gestütztes Handeln. Fachtagung vom 16. März 2002 an der Justus-Liebig-Universität Gießen. 1. Auflage. Berlin: Weidler Buchverlag, 85 -- 94

Kientop, Katja; Weid-Goldschmidt, Bärbel; Dupuis, Gregor (2002): Augmentative and Alternative Communication (AAC) als eine Aufgabe der Sprachtherapie. In: Isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. 3. Auflage. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 118 --131

Klein, Rebecca (2003): Leinen los ins Leben. Eine Autistin bereist mit Hilfe der „gestützten Kommunikation“ (FC) ihre innere und die äußere Welt. Norderstedt: Books on Demand GmbH

Köster, Ulrike C.; Schwager, Antje (2002): „Sprechen kann ich nicht, aber trotzdem alles sagen!“ Schriftspracherwerb bei „nichtsprechenden“ körperbehinderten Kindern. 2. Auflage. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag

Kristen, Ursi (1994): Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. 1. Auflage. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

Lage, Dorothea; Antener, Gabriela (2002): UK-Multiplikatorinnen – Ausbildung in Einrichtungen für Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen. In: Isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. 3. Auflage. Karlsruhe: Loeper Litera-

turverlag, 137 -- 150

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1982): Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Lehrplanheft 5/1982. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag

Münster, Arnd (2003): FC – eine Methode rüttelt am Bild der geistigen Behinderung. In: Heilpädagogik online 01/03, 33 – 48, http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0103.pdf, eingesehen am 20.01.2008

Mukhopadhyay, Tito R. (2005): Der Tag, an dem ich meine Stimme fand. Ein autistischer Junge erzählt. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Nagy, Christiane (1993): Einführung in die Methode der gestützten Kommunikation (Facilitated Communication-FC). 1.Auflage. München: Regionalverband „Hilfe für das autistische Kind“

Nagy, Christiane (1996): Erfahrungen mit der Methode der gestützten Kommunikation (Facilitated Communication) In: Isaac – Deutschland Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.): „Edi, mein Assistent“ und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation. Reader der Kölner Fachtagung. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben. 250 -- 259

Nagy, Christiane (2002): „eigentlich erinnert mich das schreiben an richtiges sprechen“. Gestützte Kommunikation mit unserem Sohn Christoph. In: Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. 153 -- 175

Ostertag, Martin (2006): Gedanken über Zukunft und Tod. In: Zöller, Dietmar (Hrsg.): Autismus und Alter. Was autistische Menschen, ihre Angehörigen, Menschen, die mit ihnen arbeiten und Verbände zu diesem Thema zu sagen haben. Berlin: Weidler Buchverlag. 63 -- 64

Paulinenpflege Winnenden e.V.:

<http://www.paulinenpflege.de/bbw/schulen/index.htm>, eingesehen am

09.01.2008

Sellin, Birger; Klonovsky, Michael (Hrsg.) (2001): ich will kein in mich mehr sein. botschaften aus einem autistischen kerker. 7. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Schubert, Annegret (1995): Facilitated Communication: Was ist das? In: Bundesverband Hilfe für das autistische Kind: Autismus und Familie. Tagungsbericht. Bonn: Reha- Verlag GmbH, 253 -- 261

SPIEGEL (1994): Hand des Helfers. In: DER SPIEGEL 1994/5, 191

SPIEGEL (1994): Ohne Zusatz Sprache. In: DER SPIEGEL 1994/7, 190 --193

T., Lorenz (1996): Nicht vergeblich sollte alle Mühe gewesen sein. In: Bunter Vogel 1996/5, 21

Tieck, Bruno; Schultz-Häberle, Dorothea; Rehm-Haug, Sibylle; Halter, Berthold (2006): Schulkonzeption Unterstützte Kommunikation. In: <http://www.haldenwangschule-leonberg.de>, eingesehen am 20.12. 2007

Uebelacker, Franz (2006): Ich lasse mich durch wilde Fantasien tragen. Ein Leben mit Gestützter Kommunikation (FC). 3. Auflage. Berlin: Frieling-Verlag

Vande Kerckhove, Ludo (1996): Kommunikation mit FC: Wie geht es weiter? In: Isaac – Deutschland Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.): „Edi, mein Assistent“ und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation. Reader der Kölner Fachtagungen. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben. 260 -- 266

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. Auflage. Bern/ Göttingen/ Toronto/ Seattle: Huber

Wilken, Etta (Hrsg.) (2002): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in

Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer

Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (2000): Duden. Das große Fremdwörterbuch. 2. Auflage. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag

Zöller, Dietmar (2001): Autismus und Körpersprache. Störungen der Signalverarbeitung zwischen Kopf und Körper. Berlin: Weidler Buchverlag

Zöller, Dietmar (2002): Gestützte Kommunikation (FC): Pro und Contra. Diskussion aus der Sicht eines Betroffenen. 1. Auflage. Berlin: Weidler Buchverlag

Zöller, Dietmar (Hrsg.) (2006): Autismus und Alter. Was autistische Menschen, ihre Angehörigen, Menschen, die mit ihnen arbeiten und Verbände zu diesem Thema zu sagen haben. Berlin: Weidler Buchverlag